

PSZICHOLÓGIAI SZEMLE KÖNYVTÁR

3

Pszichológia és nevelés

SZERKESZTETTE

VAJDA ZSUZSANNA

er
nna: Pszichológia és nevelés
i Szemle Könyvtár 3./ - változatlan



ADÓ, BUDAPEST

Pszichológia és nevelés

PSZICHOLÓGIAI SZEMLE KÖNYVTÁR

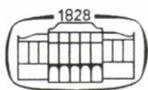
3

Pszichológia és nevelés

SZERKESZTETTE

VAJDA ZSUZSANNA

Változatlan utánnymás



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Megjelent
a Soros Alapítvány támogatásával

ISBN 963 05 7975 8

Kiadja az Akadémiai Kiadó,
az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 19.
www.akkrt.hu

Első magyar nyelvű kiadás: 1999

Változatlan utánnymás: 2002

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1999

Minden jog fenntartva,
beleértve a sokszorosítás,
a nyilvános előadás,
a rádió- és televízióadás,
valamint a fordítás jogát,
az egyes fejezeteket illetően is.

Printed in Hungary

TARTALOM

VAJDA ZSUZSANNA: Köszöntjük az olvasót!	3
---	---

Elméleti problémák az oktatás és nevelés tárgykörében

KÖRÖSSY JUDIT: Szülők vélekedései a gyermek fejlődéséről – Egyéni tapasztalatok vagy szociális konstrukciók?	5
SÉRA LÁSZLÓ: A fejlődési diszlexia felosztása a lexikális modellek alapján Irodalmi áttekintés	21
VAJDA ZSUZSANNA: Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után	37

Környezet és befolyásolhatóság

BOROSS OTTILIA: Az „Igazságos közösség” egyes módszereinek alkalmazása néhány közép- és általános iskolában	55
RÁCZ JÓZSEF–SZAKÁCS KATALIN: Irreális optimizmus és kockázatbecslés a serdülőkorban	69
RÉVÉSZ GYÖRGY: A felnőtt világ gyermekekkel kapcsolatos elvárásai és a gyermekbántalmazás.	85

Az iskolai szereplők elvárásai és nehézségei

N. KOLLÁR KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN– GYENEI MELINDA: Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai	103
PETRÓCZI ERZSÉBET–FAZEKAS MÁRTA–TOMBÁCS ZSUZSANNA–ZIMÁNYI MÁRIA: A kiegészítő jelensége pedagógusoknál	127

SZABÓ ÉVA: Mire neveljük és hogyan? Szülők és tanárok vélekedései az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről	141	
KÁDÁR GABRIELLA–SZARVAS ANETT: Önismeret a pedagógiai gyakorlatban	165	
ZSOLDOS MÁRTA: Hogyan látják a gyenge tanulókat szüleik, pedagógusaik és osztálytársaik?	179	
<table border="1" data-bbox="117 378 278 413"><tr><td>Gerő Zsuzsa</td></tr></table> 1940–1999.	Gerő Zsuzsa	197
Gerő Zsuzsa		

KÖSZÖNTJÜK AZ OLVASÓT!

VAJDA ZSUZSANNA

Kötetünkkel csatlakozni szeretnénk a *Magyar Pszichológiai Szemle* kialakuló hagyományához: az évente négyszer megjelenő folyóirat harmadik száma tematikus szám, vagyis egy szűkebben meghatározott kérdéskör problémáival foglalkozik. Szeretnénk e hagyomány részévé tenni, hogy a tematikus szám anyagát konferencia jellegű rendezvény előadásából állítjuk össze, ahogyan ez a két előző tematikus szám esetében történt. Ezáltal részben arra törekszünk, hogy javítsuk a kommunikációt a szakma képviselői között, másrészt pedig kedvezőnek tartjuk, hogy az így megjelenő cikkekben a szerzők már felhasználhatják a reflexiókat, érettebb, átgondoltabb lesz az, ami végül publikálásra kerül. Az elsősorban kognitív tárgyú, immár közkedvelté vált MAKOG-konferenciák jó tapasztalatai alapján 1999 áprilisában került sor arra a rendezvényre, amelyen a mostani tematikus szám cikkeinek első változatai elhangzottak.

A konferenciának, amely a Magyar Pszichológiai Szemle, a Magyar Pszichológiai Társaság Dél-Magyarországi és Gyermek-klinikus szekciója közös szervezésében jött létre Szegeden, az *Intézmények és a nevelés* címet adtuk. A rendezvény számunkra is meglepően intenzív érdeklődést váltott ki. A technikai és időbeli akadályok minimalizálása érdekében zsugorítottuk egy napra a programot, amely így meglehetősen zsúfoltnak bizonyult. Végül néhány jelentkezőnek nem is tudtunk helyet adni, viszont annak természetesen nem volt akadálya, hogy cikkeik e számunkban megjelenjenek.

Érzékelhető volt, hogy a téma – a gyerekek és fiatalok viselkedésének pszichológiai jellegzetességei, a szűkebb és tágabb környezet hatásai – sok embert foglalkoztat. Beigazolódott sejtésünk, hogy nagyon nagy az igény mind a pszichológusok, mind a nevelés kérdéseivel a gyakorlatban foglalkozó szülők és pedagógusok oldaláról részben a tájékozódásra, részben arra, hogy az őket foglalkoztató kérdésekre nívós, szakszerű választ kapjanak. A szimpóziumon elhangzott előadások és a tematikus szám, amelyet így az olvasó kezébe adhatunk, igyekszik eleget tenni e várakozásoknak. A cikkgyűjtemény erényének véljük, hogy abban megtalálhatóak az elvontabb szintű, egy adott kérdés szakirodalmi-elméleti oldalát be-

mutató tanulmányok – mint például Kőrössy Judité, Séra Lászlóé vagy az enyém – , valamint a társadalmi-nevelési gyakorlat közvetlenebb kérdéseivel foglalkozó írások. E gyakorlati kérdések közé tartozik a gyerekek bántalmazása (Révész György), a fiatalok kockázatfelmérésének, illetve -vállalásának kérdései (Szakács Katalin), vagy a kohlbergi igazságos közösség hazai alkalmazásának kísérlete (Boross Ottília).

A cikkek mintegy fele az iskolai étellel foglalkozik. Az iskola a társadalom egyik fontos, mindig viták kereszttüzeiben álló, politikai indulatokat is gerjesztő intézménye. A pszichológia képviselőinek az a szerep jut, hogy az éppen divatos, politikai gyökerű ideológiákkal szemben távolságot tartva megvilágítsák az iskolai élet szereplői között zajló interakciók jellegzetességeit, feltárják az eltérő pozíciók képviselőinek – diákok, tanárok, szülők – lehetséges motívumait, gondolkodásuk és viselkedésük pszichológiai hátterét. A kötetben szereplő írások e szemlélet keretében születtek, és külön erényük, hogy valamennyi empirikus vizsgálódás eredményein alapul. A Kollár Katalin és Petróczi Erzsébet által jegyzett, szerzői közösség munkájának tekinthető két cikk a két, gyakran hamisan szembenállóként feltüntetett iskolai szereplő, a diák és a tanár problémáit mutatja be. Szerkesztőként és a nevelépszichológiai szakterület ismerőjeként egyaránt üdvözlendőnek érzem a pedagógusokra vonatkozó, gyakran hangoztatott negatív sztereotípiák megtörését, és a valóságos (igen kedvezően) helyzetük megismerésére irányuló törekvést. Szabó Éva írása a pedagógusok nevelési eszményeit, a pedagógusképzés hatásait vizsgálja komoly empirikus adatkészlet alapján. A pedagógusképzés minőségi fejlesztésének lehetőségei foglalkoztatják legfiatalabb szerzőinket, Kádár Gabriellát és Szarvas Anettet is. A tanulásra vonatkozó szülői és tanári elvárások bemutatása mellett Zsoldos Márta írása arra is kitér, hogyan hat az iskolai teljesítmény a tanulók közösségi helyzetére.

Sajnáljuk, hogy a szimpóziumon szereplő előadások némelyikéből végül nem jött létre cikk: az előadók elfoglaltságai miatt alakult így többek között az iskolai tudással, illetve az iskola szervezeti sajátosságaival foglalkozó referátum esetében. Fájdalmas a tény, hogy Gerő Zsuzsa, aki sok elfoglaltsága között is elfogadta meghívásunkat és a rendezvényen *Etikai problémák klinikai szakpszichológusok szemével* tartott nagy érdeklődést kiváltó előadást, időközben eltávozott közülünk. Cikke sajnos nem készült el, így ebből a számból kimaradt, szeretnénk azonban egy későbbi időpontban megmaradt írásainak felhasználásával pótolni ezt a hiányt.

Reményeink szerint tematikus számunkat haszonnal forgathatja minden, a nevelés iránt érdeklődő vagy azzal hivatásszerűen foglalkozó, és azt is reméljük, hogy kötetünk kezdeményezője, majd katalizátora lesz a fejlődésre és nevelésre vonatkozó újabb kutatásoknak és nívós szakmai vitáknak.

Budapest–Szeged, 1999. augusztus 3.

a szerzők és a szerkesztőtársak nevében

V. Zs.

SZÜLŐK VÉLEKEDÉSEI A GYERMEK FEJLŐDÉSÉRŐL EGYÉNI TAPASZTALATOK VAGY SZOCIÁLIS KONSTRUKCIÓK?

KŐRÖSSY JUDIT

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: korossy@edpsy.u-szeged.hu

A tanulmány bemutatja és elemzi azt a két megközelítésmódot, amelyek a szülői–nevelői vélekedések eredetével kapcsolatosak. Az egyik modell szerint a szülők fejlődésről alkotott vélekedései egyéni konstrukciók, amelyek a mindennapi tapasztalatokból épülnek fel. A másik felfogás szerint a szülői vélekedések szociális reprezentációk, amit a szülők kisebb vagy nagyobb csoportja elfogad és amit az egyéni tapasztalatok nem befolyásolnak. A tanulmány kiemeli a két modell azon aspektusait, amelyek alapján a két modell egy új modellé integrálható.

Kulcsszavak: szülői vélekedések a gyermek fejlődéséről, egyéni konstrukciók, szociális reprezentáció

A szülői vélekedések témaköre – jóllehet nem túl hosszú empirikus múltra tekint vissza – rendkívül sokszínű, és ugyanakkor tartalmilag meglehetősen ellentmondásos, így kívánatosnak tűnik a téma bemutatását leszűkíteni. Tanulmányomban a szülői vélekedések tartalmi és szerkezeti sajátosságainak bemutatását annak megfelelően fogom rendszerezni: mi a nézetek vagy vélekedések forrása. Az egyik felfogás szerint a neveléssel, a gyermeki fejlődéssel kapcsolatos nézetek az egyéni megismerés, illetve tapasztalat során alakulnak ki, míg a másik alapállás szerint a nézetek társas-társadalmi eredetűek, amelyeket ugyanakkor – közösségi származásuk ellenére – mindenki a sajátjának vall. A két eltérő kiindulású és építkezésű modell bemutatása és néhány vizsgálati eredményének idézése után arra is utalok, hogy hol van a két modellnek összeilleszthető pontja. A két aspektus – mint majd látható – különösen a konkrét empiria szintjén összekapcsolható, a kiemelt és vizsgált tényezők köre azonban látható különbségeket mutat fel.

A TÖRTÉNETI KERETEK

A szülői–nevelői magatartás empirikus vizsgálata már az 1920-as, 1930-as években jelen volt a pszichológiai kutatásokban. A pontatlanságért és a koncepciótlanságért már kezdetben is sok bírálatot kapott megfigyeléses vizsgálatok mellett hamarosan megjelent a pozitívista igényű, különböző pszichológiai elméletekre alapozott kísérleti vizsgálatok egész sora. Ezek között már néhány olyan eredménnyel is találkozunk, amelyek leírják, milyen összefüggés van a szülők attitűdje, érzései, nevelési módszerei és a gyermek személyiség-, szociális és intellektuális fejlődése között (SIGEL, 1985). Mégis, a 70-es évek végéig szinte csak olyan kutatási eredmények láttak napvilágot, amelyek a szülői cselekvések gyermeki magatartásra gyakorolt hatásával foglalkoztak. Parke éles kritikával illeti ezeket a behaviorista ihletettséggű vizsgálatokat – ezekben a pszichológusok az anyáknak nagyjából hasonló kognitív komplexitást tulajdonítanak, mint a csecsemőjüknek (PARKE, 1978). Parke kritikájában már tetten érhető az 1960–1970-es évek kognitív pszichológiájának szemlélete: a gondolkodás, a megismerési folyamatok és tartalmak fontosságának hangsúlyozása.

A 70-es években sok olyan kutatási eredmény jelent meg, amely a szülői látásmódra, véleményekre kérdezett rá, és amelynek adatai azt jelezték, hogy a különböző etnikumok eltérő időpontokat jelöltek meg, amikor a szülők gyermekek képességeire vonatkozó ismereteit igyekeztek megtudakolni. Az egyre gyarapodó empirikus adatok rendezésére és értelmezésére három tényező gyakorolt hatást (GOODNOW, COLLINS, 1990):

- A vélekedések „keletkezésének” magyarázatához egyrészt a fejlődéslélektan kognitív irányzata járult hozzá, pl. a szülők fejlődésről alkotott fogalmának változását a Piaget-féle gondolkodási szakaszokat felhasználva írták le és értelmezték (SAMEROFF, FEIL, 1985).
- Az empirikus adatok rendezését a kogníció és a tanulás általános érvényű ismeretanyaga is segítette: itt a szülők a családi rendszerben mint információfeldolgozók és döntéshozók szerepeltek.
- A harmadik tényező, amely irányt szabott a szülői vélekedések értelmezésének és a további kutatások megtervezésének, a szociológia, illetve a szociálpszichológia területéről érkezett. E megközelítés szerint a különböző társadalmakban és társadalmi rétegekben eltérő nézetek, illetve tudás alakul ki a közgondolkodás terén, és ezek az ún. szociális reprezentációk vagy kulturális konstrukciók határozzák meg az egyének vélekedéseit.

Az 1980-as évek elejétől fogva tehát megnövekedett figyelem övezte a fejlődés szociális feltételeit, ezen belül is kitüntetett helyen szerepelt a „vélekedéskontextus”, vagyis a szülők gyermekről alkotott nézetrendszere. A szociális kontextus nemcsak az aktuális szülő–gyermek interakcióból áll, hanem a résztvevők gyermekkoráról és a gyermekről alkotott reprezentációjából is, így tehát a vélekedéskontextus is része a családtagok egymásra hatásának (MURPHEY, 1992). A szülői vélekedérendszer elnevezés meglehetősen sokféle tartalmat foglal magában: pl. a

szülőknek a gyermeki sajátosságokról, a fejlődés menetéről, feltételeiről, a képességek megjelenésének idejéről, a nevelési módszerekről, a szülők hatásáról, felelősségéről vallott nézeteit (GOODNOW, COLLINS, 1990). A tartalmi jegyek vizsgálatát és leírását azonban minden empirikus munkában meghatározza az, hogy mit gondolnak a szerzők a nézetek származásáról, forrásáról. A szülői nézetek forrásának megjelölése tekintetében tulajdonképpen ugyanazt a két, egymással ellentétes kiindulást láthatjuk, amely Descartes és Locke óta végigkíséri a filozófiai és egy évszázada a pszichológiai gondolkodást. Az egyik felfogás szerint, amely tulajdonképpen az empirista filozófiai hagyományokra (Locke, Hume, Mills) vezethető vissza, a vélekedések egyéni megismerési folyamatokból származó információk összegyűjtéséből, induktív módon történő rendezéséből származnak. Ezek szerint a kognitív reprezentációk pontos leképeződései a külvilágnak, ezáltal lehetővé teszik a környezethez való adekvát alkalmazkodást. A másik irányzat szerint, amelynek gyökerei Kant, Spinoza, a racionalista és a fenomenológiai irányzat követőinek munkájában található meg, a gondolkodás, a tudás a szervezet belső, veleszületett folyamatának függvénye, ahol a kategóriák képződése nem az ingerekre vezethető vissza, hanem a megismerő rendszer (agy, elme) működésére, a kategória tehát nem kívül van a természetben, hanem belül, a kognitív rendszerben (GERGEN, 1985). A következőkben a szülői vélekedések e kétféle felfogásának néhány jellegzetességét mutatom be, valamint az ebből adódó következményeket és ezek empirikus igazolását.

A VÉLEKEDÉSEK MINT EGYÉNI KONSTRUKCIÓK

A vélekedések mint egyéni konstrukciók felfogásának kiindulópontja az, hogy az agyunkban születő gondolatok, attitűdök, sztereotípiák, nézetek, vélekedések, attribúciók, kognitív reprezentációk eredetüket és tartalmukat tekintve is az egyéni megismerés eredményei. Mint látható, egységes fogalom sem alakult ki arról a területről, amit ugyanakkor hasonló módszerekkel vizsgálnak a kutatók. Ezek a fogalmi különbségek valódi értelmezési, felfogásbeli különbségeket takarnak, abban mégis mindegyik szerző egyetért, hogy a vélekedések (a továbbiakban ezt a kifejezést használom) egyéni kognitív folyamatok termékei. Sigel úgy definiálja a szülői vélekedést (parental "belief", illetve "belief systems"), mint egyfajta tudást, abban az értelemben, hogy a személy tudja, hogy amit gondol, az igaz vagy valószínűleg igaz, anélkül, hogy ehhez feltétlenül tényeket sorakoztatna fel. Ha mégis tényekre is támaszkodik, az csak a vélekedés alapját adja, de nem azonos avval (SIGEL, 1985). Ha egyéni kognitív műveletként fogjuk fel a gondolati tartalmak létrejöttét, akkor számolnunk kell az olyan folyamatokkal is, mint a kategorizáció, megítélés, indoklás, következtetés, a következmények anticipálása, memóriában való tárolása, előhívása (SIGEL, 1985). A modell szerint az információfelvevő ember érzékeny a környezeti ingerekre, és megfelelően képes tükrözni az objektív világ eseményeit. Ez a felfogás nem zárja ki, hogy léteznek különböző torzítások, egyéni feldolgozási stílusok, s emiatt ugyanarról a konkrét tárgyról vagy eseményről az egyes embereknek nagyon is eltérő ismerete, véleménye lehet. A pusztán

külső ingerekből szerveződő kognitív reprezentáció modelljét (az ún. bottom-up felfogást) megkérdőjelezték azok a különböző területről (nyelvészet, szociálpszichológia stb.) származó vizsgálati eredmények és kérdésfeltevések, amelyek jelezték, hogy bizonyos kognitív kategóriák nem pusztán a külső ingerek pontos tükrözései. A "top-down" modell szerint a szervezetnek alapvető kapacitása van az ingerek szelektációjára, szervezésére, a világ megkonstruálására, eszerint tehát az emberi gondolkodás és vélekedés alapvetően sémaképző, konstruktív jellegű. A szociálpszichológia, szociológia területéről származó kutatási eredmények szerint a szocializáció során elsajátított kategóriák alapvetően szociális jellegűek, és így nem tekinthetők univerzálisnak vagy történelemfelettinek (GERGEN, SEMIN, 1990). Ez a gondolat vezet majd el a vélekedések másik szemléletéhez, a szociális konstrukciófelfogáshoz.

AZ EGYÉNI KONSTRUKCIÓK EMPIRIKUS IGAZOLÁSA

A vélekedés-viselkedés-gyermeki következmény kapcsolata

A gyerekről, a fejlődésről szóló vélekedések mint egyéni konstrukciók kutatása nem foglalkozik a szigorú értelemben vett információfeldolgozással, mint pl. az információfelvétellel, tárolással stb. A hangsúly ezekben az empirikus vizsgálatokban a szülői vélekedés és viselkedés együttjárásán, illetve a szülői vélekedés-viselkedés és a gyermeki következmény közötti kapcsolaton van. Ezekben a kutatásokban sokszor megjelenik a társadalmi és gazdasági tényezők vélekedést és viselkedést befolyásoló minőségének független változóként való szerepeltetése, vagyis a vélekedések társadalmi beágyazottsága. Rubin és Mills vizsgálatában a szülői vélekedéseket egy olyan információfeldolgozási keretben értelmezte, ahol a szülői célok, vélekedések és a nevelési stratégiák között tételeztek fel kapcsolatot, és ahol a szülői vélekedéseket szocio-ökonómiai változók függvényeként értelmezték (RUBIN, MILLS, 1992). A mérések szerint a nehezebb életkörülmények között élő anyák nagyobb valószínűséggel válaszolnak a gyermeki agresszióra és a visszahúzó magatartásra kényszerítéssel. A modell azt is tartalmazta, hogy a vélekedések befolyást gyakorolnak a nevelői proaktív (a megfelelő és kompetens szociális viselkedés elősegítése) és reaktív (az elfogadhatatlan vagy „ügyetlen” szociális viselkedés módosítása vagy megszüntetése) viselkedési stratégiára, amit az eredmények részben igazoltak is: a visszahúzó gyermekek anyái az agressziót és a visszahúzó magatartást is személyiségvonásnak tulajdonították, amit ezek az anyák direkt tanítási stratégiával (proaktív stratégia) gondoltak megoldhatónak. Az agresszív gyermekek anyái szerint az agresszió és a visszahúzó inkább életkori sajátossággal függ össze, s ezt a reaktív stratégiák közül a kényszerítéssel és a válaszlépés elmaradásával kezelték. Mindkét szülői csoport véleménye szerint a proaktív tanítás és a reaktív túlkontrollálás a megfelelő nevelési módszer az agresszív és a visszahúzó viselkedésre.

Egy másik, a szülői vélekedés, viselkedés és a gyermeki fejlődés hármasa közötti kapcsolatot középpontba állító vizsgálatban McGillicuddy-De Lisi arra kereste

a választ, hogy ha a szülő azt gondolja a gyermeki gondolkodás fejlődéséről, hogy az a saját tapasztalatok konstrukciójának következménye, akkor együtt jár-e ezzel valamiféle jellegzetes szülői magatartás egy papírhajtogatási és egy történetmeselési feladatban (MCGILLICUDDY-DE LISI, 1985). További kérdésként szerepelt, hogy befolyásolja-e az apai és az anyai vélekedés és/vagy viselkedés a gyermek intellektuális teljesítményét. Az eredmények jelentős szülői különbségeket mutattak: az anya segítő *magatartása* (pl. kérdez, alternatívát javasol, okokra vagy hatásokra következtet, tehát tulajdonképpen mentális műveletre serkent, szemben a direkt kijelentések alkalmazásával) fejlettebb gyermeki intellektuális képességekkel járt együtt. Az anyai *vélekedés* és *viselkedés* között azonban nem volt kapcsolat, tehát a segítő magatartás nem abból a felfogásból származott, hogy a gyermeki tudás a gyermek saját aktivitásának eredményeképpen fejlődik. A szerző szerint ez az eredmény talán azzal magyarázható, hogy a viselkedés másféle vélekedésből táplálkozhat. A vizsgálatban részt vevő anyák ugyanis főállású anyaként egész nap együtt voltak a 4 éves gyermekükkel, ami több és más jellegű információ megszerzését tette lehetővé például arról, hogy a gyermeket mi érdekli, mi kelti fel a figyelmét. Az apai vélekedés és viselkedés szoros kapcsolatot mutatott, de náluk a segítő viselkedés és a gyermeki intellektus fejlettsége nem állt összefüggésben. Ennek feltehetően az az oka, hogy az apák kevesebbet találkoztak a gyerekekkel, s így nem tudtak olyan stratégiát alkalmazni a gyakorlatban, amivel hatásosan befolyásolhatták volna a gyermeki gondolkodás szintjét. A szerzők külön kiemelték azt az összefüggést, hogy mindkét szülő vélekedése (a gyermek gondolkodásának konstruktív jellegéről) kapcsolatban állt a gyermek kognitív szintjével, vagyis a vélekedéseknek nemcsak a cselekvésen keresztül érvényesül a hatása, hanem közvetlenül is befolyásolja a gyermeki fejlődési eredményt.

Nemcsak a kognitív fejlődés területén mutatható ki kapcsolat a szülői nézetek és a gyermeki fejlődés között. Szoros összefüggést mutat a szülői vélekedés és a gyermek saját kompetenciájának vizsgálata, amelynek egyik leginkább figyelemre méltó eredménye az, hogy ha a szülő pontosan észleli a gyermek kognitív és fizikai képességeit, akkor a gyermek saját megítélése is pontos lesz (MARTIN, JOHNSON, 1992). A pontosan észlelő (tanári értékeléshez képest) szülők a vélekedések szintjén többnyire a kognitív fejlődési magyarázatot fogadták el, szemben az érést és a tanulást hangsúlyozó fejlődésfelfogással. Sajátos képet mutatott a fiúk és a lányok megítélése, a lányokat ugyanis pontosabban értékelték a szülők a kognitív területen, és kissé túlbecsülték a fizikain. A lányokat nevelő anyák között túlnyomó többségben voltak azok, akik a gyermek fejlődésében a tanulást tartották fontosnak: vagyis eszerint a vélekedés szerint a gyermeket a szociális környezet befolyásolja, a legeredményesebb nevelési mechanizmusok pedig a direkt utasítás, a jutalom mint megerősítés, illetve a büntetés, a tanulás pedig a modell nyújtotta minta utánzásaként jelenik meg. A fiúk megítélése a lányokéhoz viszonyítva pontatlanabb volt. A fiúkat nevelő anyák a kognitív fejlődést tartották a gyermeki változás lényegének. A tanulásért, fejlődésért ebben a vélekedésben a kíváncsiság, az exploráció, a felfedezés, kísérletezés, vagyis a gyermeki aktivitás a felelős. A vizsgálat eredményei szerint tehát a szülői értékelés standardot ad a gyermek saját képességének megítéléséhez, a kompetencia élményéhez. Az is szembeszökő azon-

ban, hogy a szülői értékelésben és a fejlődésről vallott vélekedésekben mennyire érvényesül a nemi sztereotípa, a nemek eltérő szocializációja.

A vélekedés-viselkedés kapcsolat

A szülői vélekedések témakörében – éppen úgy, mint az attitűdök vizsgálatában – állandóan jelen lévő kérdés a vélekedés-viselkedés kapcsolat szorossága. A szülői vélekedés-viselkedés együttjárások ereje általában nem mutat szoros kapcsolatot. Sigel vizsgálati hipotézise, miszerint léteznek átfogó vélekedések, illetve a vélekedések a viselkedésben konzisztens módon jelennek meg, csak gyenge empirikus megerősítést nyert (SIGEL, 1992). A szülői vélekedéseket egy kérdéssor segítségével tárták fel, amelynek első kérdése az volt, hogy mit tenne és mit mondana a szülő annak érdekében, hogy megtanuljon a gyermeke például mérni. Ez a kérdés a szülői viselkedési stratégia önbeszámoló általi feltárását szolgálta. A következő három kérdés a vélekedések különböző általánossági szintjeit tárta fel, amelyek a következők voltak: 1. hogyan segít az előbb említett módszer a gyermeknek a mérés megtanulásában, 2. hogyan tanul meg a szülő gyereke mérni, 3. hogyan tanulnak meg általában a gyerekek mérni. A szülők tényleges tanítási stratégiáit egy valódi, csomózást tanító helyzetben vizsgálták meg. Az eredmények azt mutatták, hogy nincs hasonlóság az egyes tanítási helyzetekkel (fizikai: tér, idő, távolság; szociális; morális; intraperszonális) kapcsolatban megfogalmazott vélekedések között. A vélekedésben megjelenő tanítási stratégia (distanciáló – elválasztó; racionális autoritatív; direkt autoritatív; pozitív megerősítő; negatív megerősítő) összefüggött a vélekedésben megfogalmazott kategóriákkal (kognitív feldolgozás, direkt instrukció, pozitív visszajelentés, negatív visszajelentés). A megfigyelt tényleges tanítási stratégia azonban nem volt kapcsolatban a vélekedéssel. A szerző szerint nemcsak a vélekedések, hanem a tanítási stratégia is függ a kontextustól, így a megfigyelt tanítási stratégiának is olyan helyzeteket kell bemutatnia, mint ami a vélekedésekben szerepel (pl. ha a mérésről kérdezik a szülőt, akkor a méréssel kapcsolatos tényleges tanítási módszert kellene vizsgálni a szülőknél). Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egy-egy tanítási stratégia maga is többféleképpen valósulhat meg, és nemcsak a szülői viselkedés, de a vélekedések is több faktor által determináltak (SIGEL, 1992).

Torzítások vagy pontos észlelés

Az egyéni konstrukciós modell működéséből adódó szempontnak számít az is, hogy hogyan befolyásolják a már meglévő ismeretek a gyermek viselkedésének, jellemzőinek észlelését. A kutatások azt mutatják, hogy a már létező ismeretek beállítják az észlelőt arra, hogy megerősítő információkat vegyenek fel, s ezzel párhuzamosan kerüljék a cáfoló adatok felvételét. A már kialakult vélekedést cáfoló információk többnyire közeli és tartós interakcióban hatásosak, illetve a tipikusnak tartott és a külsőnek tulajdonított viselkedéssel szemben tudnak érvénye-

sülni. Sameroff és Feil szerint a gyermek egészséges fejlődése esetén minden szülői tapasztalat igazolhatónak látszik: a pályázás jótékony eredményétől kezdve a húsleves vérszaporító hatásáig (SAMEROFF, FEIL, 1985).

Az elvárásoknak megfelelő irányú torzítások ellenére van az egyéni kogníciónak szabad kapacitása arra, hogy pontosan rögzítse a környezeti információt. Ezt bizonyítja az a vizsgálati eredmény, amely szerint egy bizonyos életkorú gyermekkel való foglalkozás pontosá teszi a szülők gyermeki kompetenciával kapcsolatos megítélését, jóllehet, ha később kérdezték meg a szülőket a korábbi életkorhoz tartozó gyermeki kompetenciákról, akkor ismét tévesen ítélték meg azok megjelenési idejét (GOODNOW, COLLINS, 1990). A szülői mindennapi konkrét tapasztalatok pontos észlelést befolyásoló hatásáról számol be D' Alessio is, aki azt találta, hogy a 2–3 éves gyermekek képességeit csak az ilyen korú gyermekek szülei sorolták be pontosan a teszteknek megfelelő időpontokhoz, a nagyobb gyermekek szülei sokkal későbbre tették a kicsik képességeinek megjelenését, tehát jóval alábecsülték a képességek megjelenésének idejét (D' ALESSIO, 1990).

Ezek az eredmények fölvetnek egy általánosabb kérdést is, nevezetesen azt, hogy a szülők a tudományos megismerés eszközeivel élnek-e a szülő–gyermek interakciók során. A válasz nemcsak azért „nem”, mert a tudományos gondolkodás éppen ezeket a kognitív és motivációs torzításokat kísérli meg kizárni, amelyekben bővelkedik a mindennapi megismerés, hanem azért sem, mert a vélekedéseket attitűdök és értékek is befolyásolják, illetve a vélekedések egy társadalmi politikai kontextusba beágyazva működnek (SIGEL, 1985).

A vélekedések egyéni konstrukcióként való felfogásával szemben megfogalmazott kritikák lehangsúlyosabb pontja az, hogy a modell sokszor egy a társadalomtól független, számítógépként működő emberképpel dolgozik, ahol az egyéni kognitív rendszerben lehetnek csak motivációs vagy érzelmi alapú torzítások (CARUGATI, 1990). A modell továbbá figyelmen kívül hagyja azt, hogy a vélekedések nagyon különböző tartalmakat mutatnak a különböző kultúrákban, társadalmakban, illetve társadalmi csoportokban, továbbá nem ad magyarázatot arra sem, hogy miként lehet az, hogy a valóság és a róla alkotott vélekedés között nagyon nagy különbség is tapasztalható.

A VÉLEKEDÉS MINT KULTURÁLIS MODELL

A vélekedésekkel szembeni előbb említett kritikára való válaszként tekinthető ez a felfogás, mely szerint a kulturális modell egy olyan kognitív séma, amely egy társadalmi csoport tagjai között terjed el (QUINN, HOLLAND, 1987). A kulturális összehasonlító vizsgálatokkal igazolt modelleknek többféle megfogalmazása is van, amelyből most csak a Harkness és Super-féle etnoteóriát emelem ki illusztrációképpen (HARKNESS, SUPER, 1992). A szerzők szerint a szülői etnoteóriák hozzájárulnak a napi életkörülmények kialakításához és ahhoz, ahogyan ezek a szokásokban és a gyermekgondozásban megnyilvánulnak. Az etnoteóriák (vélekedések), a környezet és a szokások együtt mint fejlődési fülke funkcionálnak, amely közvetíti az egyéni fejlődési tapasztalatokat a nagyobb kultúrán belül. A három tényező

homeosztatikus működése során harmonikus együttműködés valósul meg a fülke elemei között. A két szerző a nyugat-kenyai Kokwet településen élő kipsigis népcsoporthoz tartozó anyák és a cambridge-i anyák gyermekfelfogását, életkörülményeit és gyermeknevelési szokásait hasonlította össze. A kipsigis anyák szerint a gyermekekre legjellemzőbb tulajdonságok az engedelmesség, a segítőkészség, a felelősséget is magában rejtő intelligencia, a megbízhatóság és a becsületesség. A kokweti gyerekekre már 3 éves korban rábízják a tehének őrzését, 5 éves korban a csecsemők gondozását, s a 8 éves kislánynak már az egész család számára el kell tudni készítenie a nyílt tűzön az ebédet. Ez a gyermekcsoport azonban meglehetősen rosszul teljesít az egyszerű történet-visszmondási feladatban. Evvel szemben a cambridge-i anyák az okosságot, eszességet, érdeklődést, függetlenséget, önbizalmat, a társakhoz való alkalmazkodást emelték ki mint a 3 és 11 éves gyermekeknél gyakori tulajdonságokat. A Cambridge-ben nevelkedő gyermekek verbálisan korán érnek, ügyesek a fantáziajátékokban, s a szülők jutalmára és figyelmére pályáznak. Ezek a gyerekek ugyanakkor nagyon lassan fejlődnek a házi munkában megnyilvánuló felelősség terén. A szerzőpáros szerint, jóllehet nagy különbségek vannak a kultúrán belül is az egyes családok nevelési módszerében, életkörülményeiben, mégis az adott társadalmi-gazdasági formációra jellemző szabályszerűségek elnyomják ezeket a különbségeket, és így ugyanazt a tanulási környezetet biztosítják minden kultúrához tartozó gyermek számára.

Itt csak megemlítem, de a cikk terjedelmi korlátai miatt részletesen kifejtetni nincs lehetőségem, hogy a gyermek fejlődésének, képességeinek és az erről való gondolkodásnak a különbségeit nemcsak a kulturális összehasonlítások tárják fel. A gyermekfelfogás és a gyermeknevelés kulturális különbségeken túli, történeti korok szerinti eltéréseit a gyermekkor-történeti kutatások írják le részletesen (ARIÉS, 1987; BORSTELMANN, 1983; VAJDA, PUKÁNSZKY, 1998).

A VÉLEKEDÉSEK MINT SZOCIÁLIS REPREZENTÁCIÓ

A vélekedések szociális reprezentációként való felfogása Moscovici nevéhez fűződik, aki a pszichoanalízis néhány fogalmának elterjedtségét vizsgálva alkotta meg ezt a kategóriát (MOSCOVICI, 1984). Moscovici azt kereste, hogy a XIX–XX. század fordulóján létrejött pszichoanalitikus fogalmak egy része miként lett közismert az 1970-es évekre. A szerző szerint a tudományos absztrakt fogalmak egy hányada, amely képileg jól megalkotható és érthető, és amely nem tabu, osztályozás során bekerül a már meglévő ismeretanyagok közé, s ott valamiféle nevet kap. Ezt a folyamatot nevezi Moscovici lehorgonyzásnak. A megnevezett és kategorizált új ismeret egy töredéke azáltal válik majd ismert tartalommal, hogy képpé, élménynyé, majd szimbólummá alakul és összesűrűsödik egy ún. figuratív magba. Ez a tárgyiasítás folyamata, amelynek során az absztrakt, tudományos ismeretből valamiféle konkrét ismeretanyag lesz. A lehorgonyzás és a tárgyiasítás a szociális reprezentáció kialakulásának, képződésének folyamata egyéni és társas-társadalmi szinten is, amelynek az a motivációja, hogy ismertté váljon az, ami előzőleg ismer-

retlen volt. A szerző szerint a reprezentáció a társadalom gondolkodási folyamatának terméke, tehát nemcsak az egyén gondolkodik, hanem egy nagyobb közösség is. A társadalmi gondolkodás során a tudományos eredmények a konszenzuális világ nyelvére fordítódnak le, tehát ezáltal a szociális reprezentáció tartalomként is felfogható: egy olyan képként, amely vizuálisan reprodukálja a tudományos gondolati komplexumot. Tulajdonképpen a percepció (értelmes módon való reprodukció) és a fogalom (absztrakt jelentése a világnak) között helyezkedik el a reprezentáció, amelynek egyszerre van ikonikus és szimbolikus oldala. A szociális reprezentáció funkcionálisan egy olyan nézet-, gyakorlat- vagy értékrendszer, amelynek kettős funkciója van. Az egyik funkciója az, hogy egy olyan rendet adjon az embernek, ami alapján tájékozódni lehet és ami alapján birtokba tudja venni az anyagi és a társas világot. A reprezentáció másik szerepe abban áll, hogy ezáltal lehetővé válik a kommunikáció, mégpedig úgy, hogy egyértelműen kódolódik (vagyis kerül osztályozásra és elnevezésre) az emberek számára a világ különböző aspektusa, személyes és csoportbeli életeseményeik. A szociális reprezentáció mint tartalom „szociális” megjelölése több dologra is vonatkozik: egyrészt arra, hogy a kifejtett vélemény alapján tudunk valakit egy csoport tagjaként azonosítani. A szociális címke ugyanakkor azt is jelzi, hogy a társas eredetű ismeret nem azonos a tudományos, logikai rendszerbe foglalt ismeretanyaggal, hiszen nincs egy olyan propozicionális szerkezete, amely alapján tudományosan igazolható lenne a tartalma. A szociális reprezentáció tehát valamiféle közösen elfogadott, sokak által vallott nézet, amelyről azt tudjuk, hogy igaz, tehát különösebb igazolásra, bizonyításra sem szorul. Mivel a szociális reprezentáció a közgondolkodásba, a józan ész természetes logikáját használó narratív rendszerébe épül bele, így újabban felvetődött, hogy a reprezentációk a narrativitás szervezőelveit követik: a cselekvés és a tudatosság (érzés, gondolat, tudás) mezejét jelenítik meg (LÁSZLÓ, 1997/98).

A szociális reprezentáció elmélete magába építi a társas megismerés jelenségeit is: ebből a szemszögből a szociális kogníció (pl. attitűd, attribúció) a jéghegy csúcsát jelenti, amely alatt a nem látható rész tartalmazza azt a struktúrát, rendet, értelmezési keretet, amely alapján a személy értelmes attribúciót, illetve attitűdöt tud konstruálni (DUVEEN, LLOYD, 1990). Az újabb elméletek még jobban kiterjesztik a szociális reprezentáció elméleti kereteit és vizsgálati területeit: eszerint a reprezentáció nemcsak arra vonatkozik, amit verbálisan kommunikálunk, hanem arra is, ahogyan viselkedünk, ahogy tehát például a szülő a gyerekekkel szemben fellép (D' ALESSIO, 1990).

A következőkben bemutatok néhány szemléletes példát arra vonatkozóan, hogy milyen területeken lehet tetten érni a szociális reprezentáció jelenlétét a gyermek fejlődésével kapcsolatos gondolkodásban, abban, ahogyan a felnőttek megkonstruálják és fenntartják a normális gyermekről vallott nézeteiket.

Közismert talán az a Konrad Lorenztől származó feltételezés, hogy a csecsemők vizuális megjelenése (nagy homlok, nagy szemek, nagy, kerek arc) kiváltja az anyák gondozói magatartását. Ezt az összefüggést avval szokták bizonyítani, hogy megméri, mennyire preferálják az emberek a csecsemő profilját a felnőtti profillal szemben. Serdülőkor után a csecsemők arca egyértelműen jobban tetszik a megkérdezetteknek, mint a felnőtt arca. De, ha jól megnézzük azt a profilt, amivel

ezt vizsgálni és igazolni szokták, akkor látható, hogy a rajzon nem az újszülött arca szerepel, hanem egy 4–6 hónapos csecsemő profilja. Az újszülöttet ábrázoló képre adott tetszési mutatók ugyanakkor azt jelezték, hogy ezt a profilt a felnőttek és az egyetemi hallgatók sokkal kevésbé találják szépnek, mint a prototípusnak tekinthető idősebb csecsemő arcélét. A szerző szerint (D' ALESSIO, 1990) a valódi újszülött és a prototipikus csecsemő észlelése közötti különbség nemcsak a gondozást kiváltó túlzó jegyek felismerésének tulajdonítható. A tetszéssel mért különbség nemcsak preferenciát jelez, hanem azt is, hogy a szülők az újszülöttet nem találják esztétikusnak. Ez a jelenség pedig az újszülöttel szembeni általános ambivalenciával és a prototípusnak tekintett gyermek általános és hibás megítélésével magyarázható, ami végül is nem más, mint szociális reprezentáció. A további, hasonló szemléletű vizsgálatok azt is feltárták, hogy a tapasztalat egy kissé módosítja az újszülöttekre vonatkozó negatívabb megítélést: az 1 hónapos gyermekkel rendelkező anyák szebbnek látták az újszülöttek profilját, mint az egyetemisták, de még náluk is megjelent a 4 hónapos gyermek profiljának preferenciája. Ugyanakkor afrikai törzseknél is hasonló prototípus tetszést találtak az újszülött fényképével való összehasonlítás során (D' ALESSIO, 1990), ami azt bizonyítja, hogy a személyes tapasztalatok mégis kevésbé meghatározó erejűek, mint a kulturális sztereotípiák.

Egy másik, a szociális reprezentáció meglétét firtató vizsgálatban arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy hogyan vélekednek a gyermek kompetenciájának időbeli változásáról (D' ALESSIO, 1990). Olyan képességek elérésének idejét kérdezték meg a gyakorló anyáktól (2–8 éves gyermekeik voltak), amiket nem lehetett közvetlenül megfigyelni. Az eredmények azt mutatták, hogy a kognitív képességek megítélésében csak az 5 éves gyermek kognitív teljesítményét tudják a szülők helyesen felmérni. Az 5 évnél fiatalabb gyerekek gondolkodási, megismerési képességeit a szülők jellegzetesen alábecsülték, tehát azt gondolták, hogy ezek nem a tesztek által mért időpontokban, hanem ennél jóval később jelennek meg. A 6 évesnél idősebb gyerekekkel szemben viszont túlzott elvárásaik vannak a szülőknek, azt gondolják, hogy a kognitív képességek sokkal korábban megjelennek, szemben a tesztekben mérhetőekkel. Vagyis a 6 évesnél idősebb gyerekek képességeit jellegzetes módon túlbecsülik az anyák. Ez az eredmény csak valamiféle társadalmi konszenzus meglétével magyarázható. A szerző azt a lehetőséget is felvetette, hogy mi történik olyankor, ha a szülő észreveszi, hogy a gyermeke sokkal korábban produkál bizonyos későbbre várt cselekvést, fejlődési eredményt. D' Alessio szerint természetesen észlelhető ez a diszkrepancia, tehát működik az egyéni megismerő rendszer, de a feloldás tartalma ismét szociális reprezentáció: ilyen esetben ugyanis minden szülő azt mondja, hogy a gyermek „kivételes” tulajdonságú vagy teljesítményű.

A szerző azt is megvizsgálta, hogy a professzionális nevelők percepciója pontos-e, van-e a tapasztalatok során finomodó észlelésnek olyan hatása, amely ellene tud dolgozni a szociális reprezentációnak. A kutatás tehát arra kérdezett rá, hogy a professzionális nevelőként számon tartott tanárok miként ítélik meg a gyermekek következtetési és absztrakt téri felfogásbeli képességeit. Az eredmények itt is a szociális reprezentáció meglétét igazolták: a tanárok jellegzetes módon túlbecsülték a gyermekek képességeit, vagyis sokkal korábban várnak el olyan képessé-

geket, amelyek a tesztek mérési standardjai szerint csak később jelennek meg.

A közfelfogás, a kulturális konstrukció erejét bizonyító vizsgálatban Gergen és munkatársai azt vizsgálták, hogy mikorra teszik a kisgyermek fejlődésében az érzelmi, társas és értelmi képességek megjelenésének idejét a szülők és fiatal egyetemisták (GERGEN, GLOGER-TIPPELT, BERKOWITZ, 1990). Arra is kitért a kérdés-sor, hogy mikor alkalmaznák a vizsgált személyek azokat a jellegzetes anyai aktivitásformákat, amelyek a gyermek érzelmi, társas és értelmi fejlettségére épülnének, tehát pl. mikortól lép fel az anya mint emocionális (nyugtató, kényelmet biztosító gondozó) partner, mint szociális partner, aki játszik, támogatja az önérvényesítést, hibáztat, dicsér, és végül mint magyarázó, indokló, vagyis kognitív fejlesztő partner. Az eredmények azt mutatták, hogy az anyák és az egyetemisták, illetve a német és az amerikai kérdezettek is nagyjából ugyanarra az időpontra tették a gyermekek fejlődésének előbb bemutatott állomásait. Az emotionalitás megjelenését kb. az 1. életévre várták, a szociális tendenciák jelentkezését a 2. életév utánra becsülték, a kognitív képességek jelentkezését pedig kicsivel a 3. életév utánra. Ez a nagymértékű konszenzus nemcsak azt mutatja, hogy milyen széles körben elterjedt konstrukcióról van szó, hanem azt is, hogy ma a fejlődést organizmikus elmélet alapján közelítik meg az emberek, vagyis azt gondolják, hogy van a fejlődésnek valamiféle inherens programja, ütemezettsége, amit a tapasztalat, a külső ingerek, a fejlesztés nem tud teljesen megváltoztatni, átírni. Új eredményt hozott a vizsgálat másik kérdése, nevezetesen az, hogy a szülő gondozói magatartása valóban a gyermeki érettségre, a már meglévő képességekre épül-e rá. Az eredmények azt mutatták, hogy nem az adott fejlettségi szintnek megfelelő bánásmódot alkalmaznának. Az anyai nevelési technika minden területen megelőzte a gyermek becsült és elvárt érettségét. Vagyis, ezek szerint az anyák ilyen jellegű magatartása nem a gyermek jellegzetességeire adott válasz. Hogyan magyarázható akkor a szülői nevelési technikáknak és a gyermeki fejlődésnek ez a jellegzetes mintázata? Az egyik magyarázat szerint a szülői magatartás aktivizálja a gyermekben egyébként is meglévő fejlődési tendenciákat, mégpedig pontosan kicsivel előrébb járva a nevelés terén, mint amire a gyermek éppen képes, ezáltal mintegy fejlesztve a képességeket (ld. Vigotszkij-féle legközelebbi fejlődési zóna elmélete). Egy másik magyarázati lehetőség szerint azonban – és emellett állnak ki a szerzők – az anyának már eleve létezik egy nevelési készlete, amivel mindig konzisztens módon fogja látni a gyermek fejlődését, kapacitásait. Vagyis nem a gyermek fejlődéséről alkotott vélekedés határozza meg a szülői magatartást, hanem a vélekedés tulajdonképpen nem más, mint a konvenciókon alapuló viselkedéses kötelezettség racionalizálása.

Ha az egyéni reprezentáció szemszögéből nézzük a szociális konstrukciót igazoló kutatások eredményeit, akkor a következő, a témánk szempontjából fontos észrevételeket tehetjük. A szociális konstrukciót leíró kutatások sokszor olyan területet vizsgálnak, amelyre vonatkozóan csak nehezen szerezhető be közvetlen tapasztalatok, illetve a hétköznapi gondolkodás máshogy kategorizálja a kutatásokban szereplő folyamatokat, vagyis a hétköznapi és a tudományos fogalmak, kategóriák nehezen vagy sehogy sem feleltethetők meg egymásnak. Ezek a kutatások többnyire passzív, a szociális konstrukciónak és a társadalmi konvencióknak

kiszolgáltatót ember prototípusát rajzolják meg, csekély lehetőségét adva annak, hogy az ember együtt tudja működtetni egyéni és társas-társadalmi tapasztalatait.

A két modell integrációs lehetősége

Jóllehet az egyéni és a társas konstrukciós modellek inkább egymás mellett léteznek, és alig hivatkoznak a másik eredményeire, nézőpontjaira (GOODNOW, COLLINS, 1990), mégis azt lehet mondani, hogy az itt bemutatott vizsgálatoknak és az általuk érintett elméleteknek érzékelhetők azok a pontjai (pl. a szülői vélekedések rétegbeli különbségei vagy a szociális konstrukciók egyéni tapasztalatokkal történő időleges felülírása), amelyek alapján a két különböző nézőpontot legalábbis közelebb lehet hozni egymáshoz. A modellek összekapcsolásához a következőket kell szem előtt tartanunk. Sok nézettel kapcsolatban tapasztalható az, hogy ugyanarra vonatkozóan többféle, egymástól eltérő tartalmú vélekedés is együtt él a társadalomban, még akkor is, ha van az adott korban egy uralkodó érték vagy ideológia diktálta nézet (LIGHTFOOT, VALSINER, 1992). Mivel egy dologgal kapcsolatban többféle vélekedés is megtalálható a közgondolkodásban, így nyilvánvaló, hogy egyiknek sem lesz hegemoniája a másikkal szemben, inkább az várható, hogy egy-egy csoport egyik vagy másik nézetet preferálja. Ezt bizonyítja az a vizsgálat, ahol a háztartásban, illetve hivatalban és tanárként dolgozó anyákat kérdeztek meg a gyermek intellektusának, szocio-emocionális fejlődésének tanult, illetve öröklött jellegéről (CARUGATI, EMILIANI, MOLINARI, 1989). A háziasszonyok jobban elfogadták a karakter természeti adottságként és a tanulás spontán érésként való megfogalmazását, vagyis az öröklöttség hangsúlyozását, a tanár és hivatalnok anyák viszont jobban egyetértettek a családi kapcsolatok társas és érzelmi fejlődést befolyásoló szerepével. A szerzők szerint a dolgozó anyák a családtól elvont időt ellensúlyozzák avval a nézetükkel, hogy a családi kapcsolatok minősége befolyásolja inkább a gyerek fejlődését. A tanárok csoportjának vélekedése abban tért el a másik két csoportétól, hogy szerintük ők jobban tudják befolyásolni a gyermekük intelligenciáját és autonómiáját. Ebben a véleményben valószínűleg a tanárok professzionalitása is szerepet játszik. A vélekedések és értékek preferálása háttérben tehát felfedezhető a személyek élethelyzete mint nézeteket befolyásoló tényező.

Egy másik megfontolandó szempont az, hogy milyen módon, illetve milyen tartalommal sajátítja el a személy a szocializáció során a szociális konstrukciókat, vélekedéseket, amelyek egyébként intergenerációs „átöröklődést” mutatnak. A verés mint nevelési eszköz átvételét bizonyította az a vizsgálat, amelyben 5 és 8 éves gyerekeknél volt igazolható a szülői attitűd és viselkedés megtanulása, elfogadása (HOLDEN, ZAMBARANO, 1992). A nevelési értékek, a neveléssel kapcsolatos értékek átvétele nemcsak közvetlenül hat, hanem közvetve is. A kötődési minta átadásának kutatása kapcsán írták le, hogy már a gyermek születése előtt is léteznek és aktiválódnak a szülőknél a szülőségről és a gyerekekről szóló belső munkamodellek. A munkamodellek tartalmára több tényező is hatással van, s ezek között szerepel a szülő gyermekkori tapasztalata, illetve a későbbi élményei (BRETHERR-

TON, 1991). Egy hazai vizsgálat is azt jelezte, hogy a neveltetési tapasztalatok sajátos gyermeknevelési elképzelésekkel járnak együtt: az a 20 éves egyetemi hallgató, aki autoriter anyafiguráról számolt be, nagyobb valószínűséggel gondolta azt is, hogy a kisgyermekkori „hisztit” azonnal le kell állítani (KÓRÖSSY, 1998). Az intelligenciáról mint szociális konstrukcióról szóló cikkében Carugati amellettt érvel, hogy a szociális reprezentáció olyan dinamikus szerveződés, amely nemcsak információfeldolgozás, nemcsak szocio-kognitív adaptáció a mindennapi realitáshoz, hanem a szociális identitás kiépítésében is fontos szerepet játszó tényező (CARUGATI, 1990).

A két modell összehasonlításából adódó harmadik szempont azt emeli ki, hogy a neveléssel, a gyermek fejlődésével kapcsolatos nézetek bizonyos körülmények hatására pontosabban tükrözik a valóságot (pl. a tesztekkel mérhető képességeket). Az idézett vizsgálatok szerint a figyelem és az involváltság miatt a szülők pontosabban tudják megbecsülni a gyermek éppen adott életkorához tartozó képességek megjelenési idejét.

Negyedik szempontként megemlíthető Fiske és Neuberg benyomásszerveződést leíró modellje, amely szerint a másokról alkotott benyomások nem két különböző, egymást kizáró módon szerveződnek, ahogy azt a korábbi elgondolások tartalmazták. Az ún. kontinuummodell szerint a másik ember megismerése egy olyan egyenessel írható le, amelynek egyik végpontja a kategorizáció és sémaalakítás, a másik végpontja az egyéni jellemzőket hangsúlyozó benyomásalakítás (FISKE, NEUBERG, 1996). A szerzők szerint a kategória alapú megismerés élvez elsőbbséget egy esemény vagy személy megismerésének kezdetén. Ha a kategóriának megfelel a felvett információ, akkor leáll a további ingerfelvétel. Ha nem lehet az észlelt tulajdonságokat beilleszteni a kategóriába, akkor egy újrakategorizáció történik. Ha az újrakategorizáció sem megfelelő, akkor az egyedi jellemvonások alapján megy végbe a benyomásalakítás. A benyomásszerveződésben a figyelemnek és a motivációnak van fontos szerepe, amennyiben ezek közvetítik az egyéni jellemzőket hangsúlyozó benyomásalakítást.

Anélkül, hogy egyenlőséget tételeznénk fel a benyomásszerveződés és a vélekedések kialakítása között, úgy tűnik, hogy a társas alapú vélekedések és az egyéni megismerési tartalmak egymás mellett, sokszor egymást befolyásolva léteznek a mindennapi gondolkodásban. A kulturális és az egyéni kategóriák között feltehetően olyan dinamikus kapcsolat áll, amelyben a kétféle információtartalom és információkezelés között több tényező is kapcsolatot teremthet. A Fiske–Neuberg-modell alapján úgy képzelhető el a vélekedések kialakítása és formálódása, mint ami a szülői tapasztalatok kezdetén – a konkrét tapasztalatok hiányában – többnyire a szociális vagy kulturális reprezentációkból indul. A kulturális konstrukció „kiválasztásakor” (ami sokszor nem szándékos, nem akaratlagos folyamat) befolyásolja a személyt az aktuális élethelyzete, társadalmi és referenciacsoportja, társadalmi identitása, neveltetési tapasztalatai. A szülővé válás, a gyermek fejlődése, illetve más jellegű különleges életesemények teremtik meg azt az involváltságot, figyelmet és motivációt, amely segíti a személyt a részletesebb, pontosabb információ felvételében, illetve néhány tapasztalatközeli kategória átírásában, módosításában. (Jóllehet e témakörben hiányzanak a longitudinális vizsgálatok, mégis feltéte-

lehető, hogy nemcsak az egyéni konstrukciók változnak meg bizonyos információk hatására, hanem a szociális sémák „használatá” is.) A vélekedések tartalmi és szerveződésbeli hierarchiája vagy akár strukturátlansága alapján is joggal feltételezhető, hogy a vélekedéseknek, szociális reprezentációknak csak egy kisebb hányada differenciálódik a személyes és konkrét tapasztalatok hatására, és a vélekedések nagyobb részét érintetlenül hagyják a környezeti információk. Ezt továbbgondolván az is feltehető, hogy a vélekedések kidolgozásának, differenciáltságának mértékét, mennyiségét személyiségtenyező, gondolkodási stílusbeli különbségek is befolyásolják.

Az empirikus adatok sokfélesége azt jelezte, hogy a szülők a gyermekkel és a neveléssel kapcsolatos vélekedések kialakításánál és kiválasztásánál szociális és egyéni konstrukciókat hoznak létre, amelyek sokszor nem ugyanolyan általánossági fokon fogalmazódnak meg, mégis feltételezhető, hogy ez a két konstrukció egymással párhuzamosan létezik, esetenként összekapcsolódik, esetenként, ellentétes tartalmat képviselve, külön kezelt struktúráként működik. A szociális és egyéni konstrukciók kooperációs modelljének részletes kidolgozását, igazolását vagy cáfolatát egy longitudinális vizsgálat elvégzése keretén belül lehetne megvalósítani.

IRODALOM

- ARIÉS, PH. (1987) *Gyermek, család, halál*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- BORSTELMANN, L. (1983) Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s. In Mussen, P. H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1. *History, theory and methods*. (Vol. ed. Kessen, W.), New York, Wiley, 1–38.
- BREHERTON, I. (1991) Pouring New Wine into Old Bottles: The Social Self as Internal Working Model. In Gunnar, M. R., Sroufe L. A. (eds) *Self Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Development*. Vol. 23. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove and London
- CARUGATI, F. F. (1990) Everyday Ideas, Theoretical Models and Social Representations: The case of Intelligence and its Development. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 130–150.
- CARUGATI, F., EMILIANI, Fr., MOLINARI, L. (1989) Being a mother is not enough. Theories and images in the social representations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 289–306.
- D'ALESSIO, M. (1990) Social representations of childhood: an implicit theory of development. In Duveen, G., Lloyd, B. (eds) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University press. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, 70–90.
- DUVEEN, G., LLOYD, B. (1990) A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In Duveen, G., Lloyd, B. (eds) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, 27–46.

- FISKE, S. T., NEUBERG, St. L. (1996) A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1–74.
- GERGEN, K. J. (1985) Social Constructionist Inquiry: Context and Implications. In Gergen, K. J., Davis, K. E. (eds) *The Social Construction of the Person*. Springer-Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo, 3–18.
- GERGEN, K. J., GLOGER-TIPPELT, G., BERKOWITZ, P. (1990) The Cultural Construction of the Developing Child. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 108–129.
- GERGEN, K. J., SEMIN, G. R. (1990) Everyday Understanding in Science and Daily Life. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 1–18.
- GOODNOW, J. J., COLLINS, W. E. (1990) *Development According to Parents. The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hove and London, Hillsdale
- HARKNESS, S., SUPER, CH. (1992) Parental Ethnotheories in Action. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 373–391.
- HOLDEN, G. W., ZAMBARANO, R. J. (1992) Passing the Rod: Similarities Between Parents and Their Young Children in Orientations Toward Physical Punishment. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 143–172.
- KÖRÖSSY J. (1998) „Már korán szokja meg a gyerek.” Egyetemisták vélekedései a gyerekekről. Magyar Pszichológiai Társaság XIII. Országos Nagygyűlése, Pécs, 1998. április 15–17.
- LÁSZLÓ J. (1997/98) Szociális reprezentáció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 5–6, 453–465.
- LIGHTFOOT, C., VALSINER, J. (1992) Parental Belief Systems Under the Influence: Social Guidance of the Construction of Personal Cultures. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 393–414.
- MARTIN, C. E., JOHNSON, J. E. (1992) Children's Self-Perceptions and Mothers' Belief About Development ad Competencies. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 95–113.
- MCGILICUDDY-DE LISI, A. V. (1985) The Relationship Between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belife Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 7–24.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. In Farr, R. M., Moscovici, S. (eds) *Social representations*. Cambridge University Press, Paris, 3–69.
- MURPHEY, D. A. (1992) Constructing the Child: Relations between Parents' Beliefs and Child Outcomes. *Developmental Review*, 12, 199–232.

- PARKE, R. D. (1978) Parent-infant interaction: Progress, paradigm, and problems. In Sackett, G. P. (ed.) *Observing behavior* (Vol. 1). University Park Press, Baltimore, 69–94.
- QUINN, N., HOLLAND, D. (1987) Culture and cognition. In Holland, D., Quinn, N. (eds) *Cultural Models in language and thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 3–42.
- RUBIN, K. H., MILLS, R. S. L. (1992) Parents' Thoughts About Children's Socially Adaptive and Maladaptive Behaviors: Stability, Change, and Individual Differences. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 41–69.
- SAMEROFF, A. J., FEIL, L. A. (1985) Parental Concepts of development. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 83–105.
- SIGEL, I. E. (1985) A Conceptual Analysis of Beliefs. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 345–370.
- SIGEL, I. E. (1992) The Belief-Behavior Connection: A Resolvable Dilemma? In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for Children* (Second edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 433–456.
- VAJDA ZS., PUKÁNSZKY B. (szerk.) (1998) *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest

PARENTAL BELIEF SYSTEMS ABOUT CHILD DEVELOPMENT INDIVIDUAL EXPERIENCES OR SOCIAL CONSTRUCTIONS

KŐRÖSSY, JUDIT

In the research field of parental belief systems about child development two competing models have been applied. The individual construction emphasizes that the parental direct experiences give impetus to the development of parental ideas. The social approach stresses the culturally "prepackaged" knowledge of parents or social representations. Analyzing the two models, this paper accentuates the common aspects and a new concept representing the different views of parental beliefs is presented.

Key words: *parental beliefs about child development, individual constructions, social representations*

A FEJLŐDÉSI DISZLEXIA FELOSZTÁSA A LEXIKÁLIS MODELLEK ALAPJÁN IRODALMI ÁTTEKINTÉS*

SÉRA LÁSZLÓ

ELTE Kísérleti és Általános Pszichológiai Tanszék
E-mail: sera@izabell.elte.hu

A fejlődési diszlexia utóbbi időben javasolt felosztásait általában a diszlexiások olvasási részképességeinek egyéni különbségeire alapozták, kivéve azokat a próbálkozásokat, amelyek a normál felnőtt olvasási teljesítmény modelljeiből indultak ki. A tanulmány a normál felnőtt olvasás modelljéből („kettős út” modell) kiindulva áttekinti, és módszertani, empirikus és elméleti szempontból értékeli a fejlődési diszlexiáknak a szerzett diszlexiákkal analóg formáira vonatkozó bizonyítékait. A „kettős út” modell a hangos olvasásban legalább két eltérő eljárást – lexikai eljárást, illetve szublexikai eljárást – feltételez. Az esettanulmányokban és a kísérleti kutatásokban elkülönített „felszíni” és „fonológiai” fejlődési diszlexiák értelmezése a „kettős út” modelltől alapvetően eltérő „egy út” vagy „analóg” (konnekcionista) elmélet keretében is lehetséges. A tanulmány összeveti e két modell javasolta értelmezést.

Kulcsszavak: *fejlődési diszlexia, altípusok, olvasási modellek, olvasástanulás*

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedben megnőtt az érdeklődés az olvasás témája iránt. A kognitív pszichológusok – hangsúlyozza RAYNER (1993) egy konferenciaprogramhoz írt bevezetőjében – azzal a reménnyel elemzik a rutin jellegű, készség szintű olvasást, hogy folyamatainak megértésével közelebb juthatunk a kezdők még nem „automatizálódott” olvasásának ismeretéhez és olvasástanításuk is hatékonyabbá tehető. Az olvasás kognitív modellezése hozzájárulhat az olvasásban hátrányban lévők

* A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) első Olvasáskongresszusán (Szeged, 1997. április 2–4.) elhangzott előadás alapján készült összefoglaló. Elkészülését a T 29515 sz. OTKA támogatás segítette elő.

hatékonyabb tanításához, a nehezen olvasó fejlődési diszlexiások vizsgálatai pedig elősegíthetik a szerzett olvasási zavarok korrekcióját.¹

A kognitív pszichológiai megközelítés (a kezdő olvasással kapcsolatban lásd ADAMS, 1990; CARR, LEVY, 1990) a leghatékonyabb olvasástanítási módszernek az alfabetikus (vagyis a betűjelek hangokká alakításának) tanítási módszert találta, s hangsúlyozza: a pedagógusok azért keresnek más, „érdekesebb és jelentéstelibb” – pl. egészes szóképek vagy egészes nyelvi – módszereket (RAYNER, 1993), mert a fónikus, hangzásra épülő módszer a gyerekek számára unalmas és időigényes, habár az angol nyelvterületen néha a gyerekek maguk vagy a tanárok is ráatalálnak erre. Az alábbi áttekintés a fejlődési diszlexiák kognitív modellezésével, az olvasási zavarok kutatásában új szempontokat (pl. konnekcionalizmus) felvető tanulmányokkal és a fejlődési diszlexiák típusainak elkülönítésével kapcsolatos eredményekkel foglalkozik.

Diszlexia gyanánt azoknak a gyerekeknek a problémáit azonosítjuk, „akik nem képesek olvasni megfelelő látás, hallás, intelligencia és az életkoruknak megfelelő nyelvi készségeik ellenére” (HARRIS, HODGES, 1981). E meghatározás szerint a fejlődési diszlexia feltehetően neurológiai eredetű, s nem tulajdonítható másodlagos tényezőknek, mint az érzelmi-szociális környezet. Egy másik, szintén a klinikumból ismert, a diszlexia keletkezésére vonatkozó nézet a fejlődési diszlexiát általános képességihiány (alacsony intelligencia, szenzomotoros sérülés, motiválatlanság, modalitások közötti átviteli zavar) következményének tartja. Ezt az utóbbi megközelítést – főleg a pedagógiai irodalomban – általában kétségbe vonják, mégis elfogadják a Nemzetközi Neurológiai Szervezet (Word Federation of Neurology, 1968) vagy az Amerikai Pszichiátriai Társaság (DSM-III-R) – Harris és Hodges fenti felfogásával lényegében megegyező – meghatározásait.²

EGYSÉGES SZINDRÓMA VAGY NEM?

A fejlődési diszlexiát a századfordulón egységes „szindrómának” tekintették (pl. ez vezette Ortont 1937-ben, hogy a féltekek működési eltéréseivel értelmezze). Ma a legtöbben úgy vélik, hogy nem képeznek homogén populációt (ELLIS, 1985 – jó áttekintést ad erről), s próbálják a globális szindrómán belül elkülöníteni többek között a motoros eredetű hangképzési zavarokkal, a vizuális-téri sérülésekkel vagy

¹ Az utóbbi időben nálunk is sok jó gyakorlati jellegű cikk jelent meg a témáról, pl. a *Fejlesztő Pedagógiában*. Itt nem térhetünk ki hasonló kérdésekre.

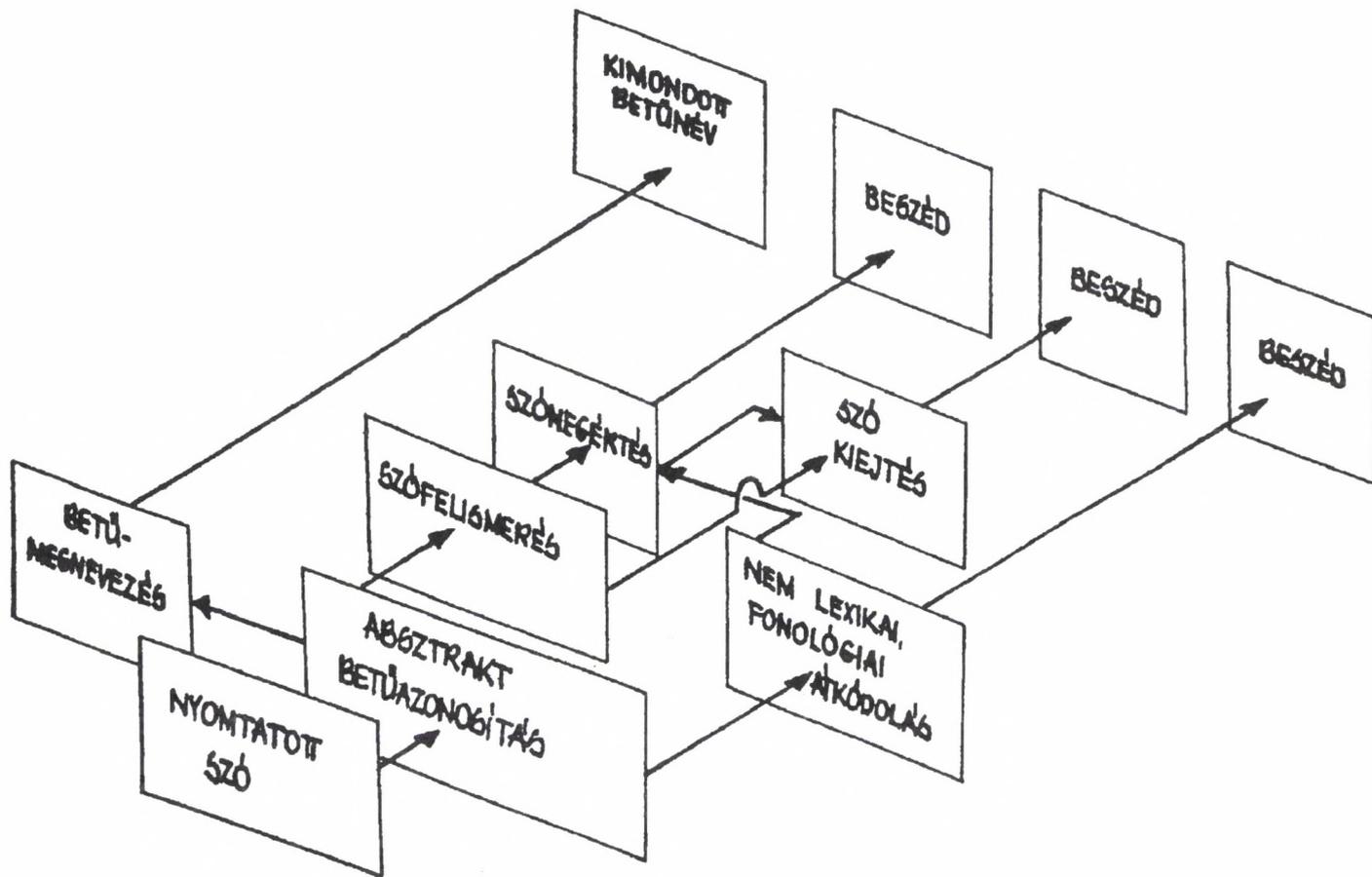
² A Word Federation of Neurology (1968) meghatározása szerint „a fejlődési diszlexia a gyerekek-nél megfigyelhető rendellenesség, akik a hagyományos iskolai tapasztalataik ellenére nem tudják – intellektuális képességeikkel összhangban – az olvasás, írás, helyesírás (spelling) nyelvi készségeit elsajátítani”. Az Amerikai Pszichiátriai Társaság (DSM-III-R) meghatározása: „a szófelismerési készség és olvasásmegértés fejlődésének olyan kifejezett zavara, ami nem magyarázható mentális retardációval vagy nem megfelelő iskolázatással, és ami nem látási vagy hallási defektus vagy neurológiai rendellenesség következménye” (1990, 32). ELLIS (1985) diagnosztikai támpontként 90 feletti IQ-pontot ad meg.

az általános nyelvi zavarokkal (azaz más zavarokkal) együtt mutatkozó olvasási nehézségeket. Például MATTIS és munkatársai (1975) három (vagy négy) „szindrómát” azonosítottak: „nyelvi zavar csoport” (az általuk vizsgált minta 60%-a); „artikulációs és grafomotoros diszkoordinációs csoport” (10%); „vizuális-téri perceptuális zavar csoport” (5%), és rámutatnak, hogy további 10% a DENCKLA (1979) által „fonémikus szekvencia zavar”-nak (a fonémák képzési-felfogási zavara) nevezett szindrómának felel meg. Más megközelítést képviselnek azok, akik az olvasási teljesítmények különbségeit vették alapul, mint például BODER (1971), aki 100, 8–16 év közötti életkorú diszlexiás gyereket vizsgált és 3 alcsoportba sorolta őket: megkülönböztetett „diszfonetikus” csoportot, hangképzéssel/hangészleléssel összefüggő zavarral (57% – ők a szavakat egészen felismerték, de betűzni betű-hang megfeleltetéssel gyengén tudták) és „diszideetikus” csoportot (10% – ezeket a gyerekeket vizuális észlelési probléma jellemezte), a harmadik csoportba a kevert diszfonetikus-diszideetikus (hallás- és vizuális észlelési zavarral küzdő) diszlexiások (23%) kerültek. DOEHRING és HOSHKO (1977) 88 diszlexiást vizsgált összesen 39 olvasással kapcsolatos tesztben, s a teljesítmények alapján „orális olvasási hiány csoportot”, „asszociációs hiány csoportot” és „szekvencia deficit csoportot” különített el. PIROZZOLO (1979) „hallási-nyelvi” és „vizuális-téri” típusról beszélt. Szerinte az előbbi megkésett nyelvi fejlődéssel, expresszív beszédhiánnyal, a tárgyak megnevezésének zavarával, alacsony verbális IQ-val és betűről betűre olvasási stratégiával jár együtt. Az utóbbi vizuális-téri altípus jellemzői a viszonylag jobb verbális IQ, a gyenge kézírás (?), fonetikus dekódolási stratégia. Sokféleképpen lehet csoportosítani a diszlexiákat, de legalább két diszlexia altípus különböztethető meg: egy hallási-nyelvi, illetve vizuális-téri eredetű.

A „BIOLÓGIAI ALTÍPUSOK” KÉRDÉSE

A különböző diszlexiaformák – az agyműködést feltérképező eljárások (CT, MRI) adatai és anatómiai sejt szerkezeti vizsgálatok szerint – agyi morfológiai elváltozásokkal járhatnak együtt (GALABURDA, 1994; HYND, SEMRUD-CLIKEMAN, 1989; BEATON, 1997). Ezekhez az adatokhoz kapcsolódik az a feltevés, amely a fejlődési diszlexiát az észlelés sérüléséből eredezteti. Ezt az agy sérülékeny (1 évnél korábbi) időszakban történt befolyása (?) okozza, amikor a természetes nyelvhez kötődő fonológiai struktúrák szerveződnek az agyban (MERZENICH, JENKINS, 1995). Jóllehet ismertek a látórendszer magnocelluláris pályáinak sérülésére utaló adatok (GALABURDA, LIVINGSTON, 1993), a diszlexia látási és hallási „biológiai altípusait” (GALABURDA, 1994) anatómiai módszerekkel eddig még nem sikerült meggyőzően igazolni,³ tehát a fejlődési diszlexia anatómiai háttere még tisztázásra vár.

³ BEATON (1997) összefoglalásában az anatómiai, kezességi eredményekkel kapcsolatban ellentmondásokra hívja fel a figyelmet. Elterjedt nézet, hogy a balkezesek között nagyobb arányban fordulnak elő diszlexiások, mégis az, hogy kimutatnak-e kapcsolatot vagy nem a kezesség és a diszlexia között, olyan tényezőktől függ például, hogy a kezesség vagy olvasási hátrány alapján történt-e a csoportosítás, megbízható volt-e a kezesség megállapítása stb.



1. ábra. A normál szóolvasás modellje lexikai és nem lexikai eljárással („kettős út” modell) (MARSHALL, 1984; COLTHEART, 1978 nyomán)

Diszlexia és az olvasás funkcionális felépítése

A fejlődési diszlexiák altípusainak kutatását mégis alapvetően meghatározza az agysérülések következtében fellépő olvasási zavarok (szerzett diszlexiák) kognitív pszichológiai értelmezése. A szerzett diszlexia-kutatások keretében vetődött fel ugyanis, hogy a fejlődési diszlexia szindróma értelmezhető az írott anyagok nyelvi feldolgozásának – a normál felnőtt olvasását jellemző – „funkcionális architektúrája” keretében (MARSHALL, 1984). Először MARSHALL és NEWCOMBE (1973) írtak le minőségileg különböző olvasászavar-mintákat, szerzett diszlexiatípusokat, amelyek megfelelnek a normális olvasási modell sérüléseinek. A fejlődési diszlexiákat ezekkel a típusokkal hasonlítják össze. A normál olvasási modell szakaszai a korai vizuális elemzéstől a graféma azonosításán, graféma-fonéma átalakításon keresztül a lexikai-szemantikai feldolgozási szintekig terjednek. Az 1. ábrán látható modell a nyomtatott szavak felismerésének két feldolgozási útját, a „kettős hozzáférést” és a „párhuzamos kódolási rendszert” különbözteti meg. Az egyik a mentális lexikonhoz (ismert szavakra vonatkozó információk tárához) való közvetlen vizuális hozzáférésről gondoskodik. A második a fonológiai (kiejtési) reprezentáción keresztül a hangos kiolvasáshoz vezető, közvetett út (1. ábra).

Az olvasásmodell egyes komponensei szelektív sérülésének alapján hatféle szerzett diszlexiát írtak le: *figyelmi* (nem tudja az egyedi betűket felismerni, probléma a betűk azonosításával a szavakon belül), *vizuális* (agnóziás – az egész szó reprezentációja sérült), *felszíni* (sérült a kivételszavak olvasása, amelyek ejtése nem jósolható be írásuk alapján). Ide tartozik a „regularizációs” hiba, amikor ismeretlen szóként kezeli az olyan szokatlan szavakat, mint pl. yacht, illetve sok félreolvas, pl. „gázmesternek” a „garázmestert”); „*direkt*” vagy „*nem szemantikai olvasás*” (SCHWARTZ, SAFFRAN, MARIN, 1980 – szenilis demenciás, aki olvasni tud megértés nélkül); *fonológiai* (hibák a toldalékoknál, a szavak hangos olvasásában jó, de ismeretlen szavak és nemszavak, vagyis kimondható, jelentés nélküli betűsorok, pl. peknő olvasásában gyenge) és *mély diszlexia* (szemantikai hibák, pl. papagáj helyett kanárit olvas, vagy „egy ember fuldoklott a vízben” leírt mondat helyett „egy ember haldoklott a vízben”-t hallunk tőle).

A szerzett és a fejlődési diszlexia esetek közötti hasonlóságok

MARSHALL (1984) a szerzett és a fejlődési diszlexiák közötti „egy az egyhez megfelelést” javasolt, feltételezve, hogy mindegyik szerzett diszlexiaformának megfelelő tethető valamilyen fejlődési olvasási zavar. A párhuzamokra a hetvenes évek elejétől (HOLMES, 1973 – doktori vizsgálatától) végzett *esettanulmányok* egyre több bizonyítékot szolgáltatottak. A hasonlóságot sugalló egyik eset egy 17 éves lány volt, aki 10 éves szinten olvasott, és olvasása egy tipikus fonológiai diszlexiás olvasáshoz (TEMPLE, MARSHALL, 1983) hasonlított. MARSHALL a következő altípusokat különböztette meg: 1. *Fejlődési figyelmi diszlexia* – betű- és szófelismerési különbségekkel; pl. betűszegmens maszkolási kísérletben igazolta MASSARO és KLITZKE

(1979); 2. *Fejlődési vizuális diszlexia* – „vizuális hibák”, pl. betűcsere, *b-d*, *p-b*, *p-g*, pl. pörget – görget (még alapos feltáráásra szorul); 3. *Fejlődési felszíni diszlexia* biztosabb alapokkal. Egy angol esetről COLTHEART és munkatársai (1983), hasonló olasz esetről JOB és munkatársai (1984) számoltak be. Az angolban például az *s*, *t*, *c*, *g*, *p* stb. hangok fonetikai értéke függ a „grafémakörnyezettől” (pl. hibák az „e” szabály, alkalmazásában – a „pin” és „pine” szó kiejtésében az ejtési különbség „i”, illetve „ai” – vagy az ilyen személyek pl. „ch” helyett cs-t és nem k-t ejtenek, például az *anchor*, *character* stb. szavak esetében); 4. *Fejlődési direkt diszlexia*. N. SILBERBERG és M. SILBERBERG (1967) 28 gyereket vizsgált; hangos olvasásuk jobb volt, mint megértésük vagy szóbeli képességeik; ezt a jelenséget hyperlexiának is nevezik (valamilyen téren kiemelkedő képességű, de igen alacsony általános intelligenciájú – francia elnevezéssel „idiot savant” = „bölc s idióta” – személyek között is előfordul). Ebben az esetben akadályozott a mentális lexikon szintaktikai-szemantikai komponenshez való hozzáférés, és az olvasást graféma-fonéma egyeztetési szabályok közvetítik. Az ARAM és munkatársai (1984) által először ismertettett esetben, MD már 40 éves volt, 60-as IQ-val rendelkezett, ugyanakkor igen jó graféma-fonéma egyeztetéssel olvasott és jól zongorázott; 5. *Fejlődési fonológiai diszlexia*. Több ilyen egyedi esetet írnak le, pl. TEMPLE és MARSHALL (1983) H. M. esetét, SARTORI és JOB (1982) egy 12 éves olasz fiú esetét; 6. *Fejlődési mély diszlexia*. Ennek a létét egyértelműen még nem igazolták, de utal rá JOHNSTON 1983-ban megjelent esetbeszámolója. A személy a mondatban és az egyedi szavak esetében is paralexikiákat mond – „admiral” helyett „colonel”-t. Ha csak szövegben fordul elő, akkor nem mély diszlexiára utal, mivel ez a hibatípus normál felnőttél is előfordul, ha nagyon siet. 7. *A szerzett betűzve olvasásnak* – PATTERSON és KAY (1982), SÉRA és munkatársai (1994) – szintén ismert a *fejlődési párhuzama*, mégpedig PRIOR és MCCORRISON (1983) N. M. nevű esete, bár ez nem egyértelmű párhuzam.

A hangos olvasás „kettős út” modellje szerint (1. ábra) a lexikai eljárás a mentális lexikonból a leírt szónak megfelelő fonológiai forma előhívását jelenti. Mivel a mentális lexikon definíció szerint csak valós szavakat tartalmaz, ez az eljárás kiejtendő nemszavakra („álszavakra”) nem alkalmazható (értelmetlen betűsoroknak, mint a „furmó” vagy a „tujokla” nincs reprezentációja). A nem lexikai eljáráson keresztül (az 1. ábrán szereplő közvetett út) hangos olvasás viszont megfeleltetési szabályokat (graféma-fonéma átalakítási út) alkalmaz. Ez az eljárás az angolban jelentős hibákhoz vezet a kivételszavak kiejtésében. A gyakorlott olvasó mindkét eljárást alkalmazni képes. Ennek megfelelően magyarázták a szabályos szavakat jól, a nemszavakat gyengén olvasó, a kivételszavakat a graféma-fonéma megfeleltetés szerint kimondó felszíni diszlexiások eseteit, vagy a nemszavakat elolvasni képtelen, fonológiai diszlexiás eseteket. Ez azonban azt is jelenti, hogy az olvasás tanulásának mindkét eljárás mód elsajátítását magában kell foglalnia.

Ez a megközelítés az olvasás elsajátításának folyamatára is alkalmazható. Az olvasás elsajátításában három szakaszt különítenek el: „logografikus”, „alfabetikus” és „ortografikus” szakaszt (FRITH, 1985). Az első szakaszban a gyerekek kevés szót sajátítanak el, amit közvetlenül fel tudnak idézni, általában kiemelkedő grafikai

támpontokra támaszkodva. Csak a tanult globális szót ismerik fel, szóképként. A korai szakaszban a szublexikai struktúra nem használdik, használata csak később, a második szakaszban alakul ki. A második szakasz a fonetikus tudás elsajátításának szakasza, amikor a szavakat kezdik betű-hang megfelelések alapján olvasni (ez a szakasz hasonlít a nem lexikai eljárás alkalmazáshoz). A harmadik szakaszban tanulják meg, hogy helyesírási milyen az adott szó. Ezt nevezi FRITH „ortografikus” feldolgozásnak, ami „a szavak ortografikus egységeiben történő gyors, fonológiai átalakítás nélküli elemzését” teszi lehetővé” (1985, 306). FRITH szerint a fejlődési diszlexiások megrekednek a logografikus vagy az alfabetikus szakaszban, és ennek megfelelően lesznek a szimptomák a szerzett fonológiai, illetve felszíni diszlexiához hasonlóak. Vagyis mint CASTLES és COLTHEART (1993) valamint COLTHEART (1987) érvel, az olvasás tanulása során valamilyen szinten el kell sajátítani a „kettős út” rendszert (lásd 1. ábra).

A fejlődési és a szerzett diszlexiák párhuzamának kritikái

A fejlődési és a szerzett diszlexiák közötti párhuzam feltételezését több kritika érte. WILDING (1989) szerint például többek között azért hibás a feltevés, mert az egyes típusok tüneteik tekintetében nem választhatók világosan szét, de mint CASTLES és COLTHEART (1993) figyelmeztetnek, nem a szindróma a lényeges szempont, hanem az, hogy az egyes tünetek hogyan utalnak az olvasási rendszer összetevőinek működési szintjére. Más ellenvetések azokban a vizsgálatokban merültek fel, amelyekben a fejlődési diszlexiások teljesítményeit normál olvasók teljesítményeivel hasonlították össze. BRYANT és IMPEY (1986) pl. úgy találták, hogy nincs semmi abnormális a fejlődési diszlexiások teljesítményében, mivel normál gyerekeknél hasonló (regularizáció és hangsúly-) hibákat állapítottak meg. Ellenvetésként felhozható, hogy ha valaki 17 évesen 10 éves szinten olvas, az elég abnormis lemaradásnak tekinthető, s inkább arról lehet szó, hogy az egyik olvasási eljárás kevésbé hatékony, mint a másik. A párhuzammal szembeni további érv (ELLIS, 1985; WILDING, 1989) szerint ugyanaz a funkcionális architektúra logikailag nem alkalmazható a szerzett és a fejlődési diszlexiákra, vagyis lényegi különbség van közöttük. A szerzett diszlexia esetében agysérülés következtében elvesznek bizonyos komponensek, a fejlődési diszlexiás pedig nem sajátítja el teljesen a rendszert. Az érvelésből következően az olvasási nehézségekkel küzdő gyereknél még nem kell gondolnunk speciális (szelektív) sérülésre, hanem csak arra, hogy az olvasás folyamatához szükséges, de nem specifikus folyamatok nem megfelelőek. Ha ez így van, akkor a fejlődési fonológiai diszlexia a kimondott szóformákkal kapcsolatos probléma, a felszíni diszlexia pedig vizuális emlékezeti elégtelenségnek köszönhető – hangzik ELLIS (1985) érve. Számos adat utal arra, hogy ez valóban így lehet, pl. vizuális emlékezeti problémák előfordulása diszlexiásoknál (lásd például VELLUTINO, 1979). Mások szerint azonban mégsem elfogadható a következtetés, hogy egyáltalán ne volna lehetséges szelektív olvasási zavar ezeknél a gyerekeknél.

Fejlődési diszlexiások és normál olvasók összehasonlítása

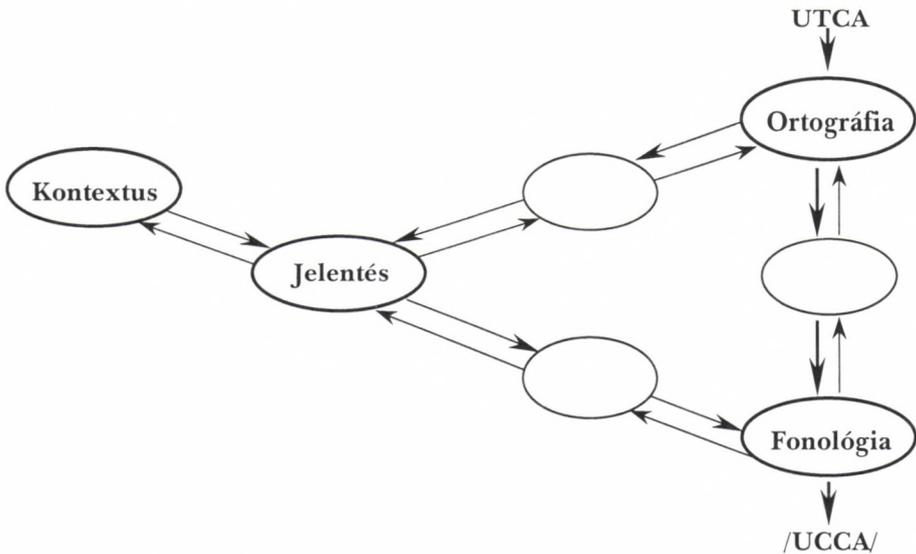
Mostanában több fejlődési diszlexiásokat és normál olvasókat összehasonlító alapos vizsgálat bizonyította, hogy a fejlődési diszlexiák elkülöníthető változatai nemcsak esettanulmányok keretében mutathatók ki. (CASTLES, COLTHEART, 1993; MANIS és munkatársai, 1996; STANOVICH és munkatársai, 1997; míg BADDELEY és munkatársai, 1988; MURPHY, POLLATSEK, 1994 vitatják a fejlődési változatok létét.) Világosan elkülöníthető legalább két altípus, amelyek nem tulajdoníthatók általános nyelvi zavaroknak: felszíni és fonológiai fejlődési diszlexia, az előbbinél a lexikai, az utóbbinál pedig a nem lexikai út használatának sérülését feltételezve. A hibák világosan elválnak (ez ellentmond WILDING feltételezésének), ha a nemszó olvasás pontos, a kivétel (nem szabályos) szavak olvasása gyenge (felszíni diszlexia), illetve ha a nemszó olvasás nagyon gyenge, a nem szabályos kiejtésű szavak kimondása pontos (fonológiai diszlexia). A fejlődési diszlexia ezen értelmezését támasztják alá OLSON és munkatársai (1989) genetikai kutatásai is, amelyekben a nem lexikai eljárás (fonológiai feldolgozás) öröklődési tényezőire mutattak rá. A felszíni diszlexiával kapcsolatban az ikervizsgálatok az ortográfiai feldolgozási hiány öröklődésének lehetőségére utalnak (OLSON és munkatársai, 1994).

A „kettős út” modellt alátámasztó adatok szerint tehát a fejlődési diszlexiák teljesen analógak a szerzett diszlexiákkal (vö. BADDELEY és munkatársai, 1983; COLTHEART, 1996; CASTLES, COLTHEART, 1993; FRITH, 1985; HOWARD, BEST, 1996; MANIS és munkatársai, 1996; MARSHALL, 1984; STANOVICH és munkatársai, 1997; SEYMOUR, MCGREGOR, 1984; stb.). A specifikus komponensek nem teljesen elsajátítottak (vagy sérültek).

A „kettős út” modell szemben a „konnekcionista modellel”

Mégis a „kettős út” modell érvénye – habár jól értelmezi ezeket a tényeket – nem megkérdőjelezhetetlen, mint azt az olvasás radikálisan eltérő, párhuzamos megosztott feldolgozási megközelítésének hívei (SEIDENBERG, 1993; SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989), illetve a „lexikai analógia” (GLUSHKO, 1979; MARCEL, 1980) „egy út” modelljének kidolgozói állítják. A normál szófelismerés és megnevezés e megközelítései szerint egyetlen eljárás biztosítja mind a kivételes szavak, mind a nemszavak írott formáról kimondott formára való lefordítását. GLUSHKO (1979) és MARCEL (1980) értelmezésében a nemszavak analóg módon kiolvashatók a szóképhez a leginkább hasonló reprezentáció segítségével a mentális lexikonból, vagyis nincs szükség nem lexikai út feltételezésére.

SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) konnekcionista elméletének keretében – amit újabban PLAUT és munkatársai (1996) terjesztettek ki – megpróbálják értelmezni mind a normál olvasási folyamatokat, mind a szerzett felszíni és fonológiai diszlexiás olvasási mintákat (PATTERSON, SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989), és felvetik a fejlődési diszlexiák értelmezésének lehetőségét is (vö. BROWN, 1997; MANIS és munkatársai, 1996; SNOWLING és munkatársai, 1994). Ez a modell, mint a 2. ábrán látható, jelentős mértékben tér el a „kettős út” modelltől.



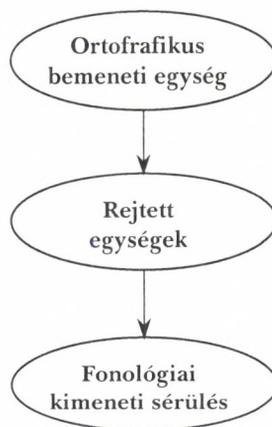
2. ábra. A szófelismerési folyamat általános felépítése, amelynek egyes részleteit – az ortográfiától a fonológiáig – a modell különböző változataiban (SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989; PLAUT és munkatársai, 1996; vö. HOWARD és BEST, 1996. 892) számítógépen megvalósították (implementálták)

A konnekcionista modellek szerint (elméleti háttéréhez lásd PLÉH, 1997 tanulmányait) a mentális funkciók tanulmányozhatók számításokat végző egyszerű párhuzamos elemek nagy hálózataiként (az ábrán ezeket az ellipszisek mutatják). Az elemek mindegyike egy numerikus aktivációs értéket hordoz, melyek a szomszédos elemek ugyanilyen értékeiből számolhatók ki, néhány egyszerű számítási képlet alapján. Az egységek egymás értékeit olyan kapcsolatokon keresztül befolyásolják, melyek numerikus erősséggel vagy súllyal rendelkeznek. A pozitív súly serkentő, a negatív súly gátló kapcsolatot jelöl. Egy ilyen modellben a bemeneteket úgy adják, hogy aktivációs értékeket adnak a bemeneti egységekre, ezek számértékekben az input kódolt formáját, reprezentációját jelentik. A bemeneti aktiváció addig terjed a kapcsolatok mentén, amíg a kimeneti egységeken az aktivációs bemeneti értékek valamilyen megfelelő halmaza nem jelentkezik. Ezt a rendszer kiszámolja a bemeneti értékekből. A két szint között egy rejtett egységekből álló szint is elhelyezkedik. A számítás a kapcsolaterősségektől függ, amikor a bemeneti aktivitásmintázatot kimeneti mintázattá alakítja át. SEIDENBERG és MCCLELLAND a helyesen írt alakzattól a rejtett egységeken keresztül a fonológiai folyamatig vezető lexikai feldolgozást modellezte (csak ezt az utat implementálták). A modellben, amelynek összetevőit a 3. ábra (jobb oldalon) szemlélteti, a lexikai információt aktivációs minták reprezentálják bizonyos egységekben, amelyek az ortográfiai (írási), fonológiai (kiejtési) és szemantikai (jelentés) megosztott reprezentációt kódolják. A folyamat során a modell megtanulja összekapcsolni a szó írott alakjának (ortográfiájának) reprezentációit a szó kiejtésének kimeneti reprezentációival.

Diszlexiatípusok

1. **Látási-észlelési elégtelenség**
 - rontott ingerbemenet
 - megfelelő írásreprezentáció kialakulásának kudarca
2. **Komputációs eszközök elégtelensége**
 - kivételes esetek sérült kezelése
 - gyenge generalizálás
3. **Beszélt nyelvhez másodlagosan kapcsolódó diszlexia**
 - fonológiai információt tartalmazó feladatok elégtelensége
4. **Tanulási nehézségekhez másodlagosan kapcsolódó diszlexia**

SEIDENBERG–MCCLELLAND-féle modell komponensei



Tanulási algoritmus

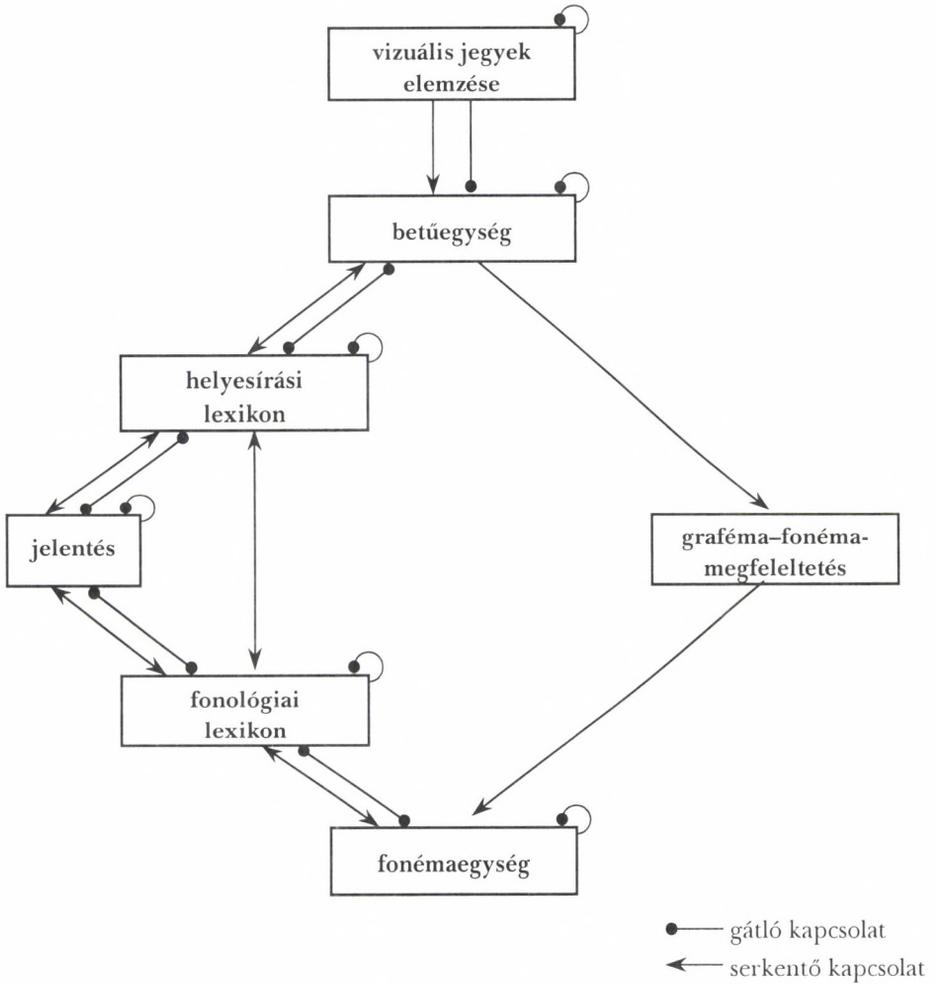
3. ábra. A konnekcionista modell és a különböző típusú diszlexiák feltételezett alapja (szimulálási lehetőségek) (SEIDENBERG, 1993, 303. nyomán)

SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) modellje háromréteges hálózat (előreccatolt), amelyben 400 ortográfiai egység kapcsolódik 200 rejtett egység mindegyikével, illetve a 200 kapcsolat 460 fonológiai egységgel. Ez sok ezer kapcsolatot jelent, s ráadásul sok ezer kapcsolat vezet a rejtett egységektől vissza az ortográfiai egységeikig is. A hálózatot tanultatják (back-propagation – visszafelé terjedés – elvvel), a súlyok fokozatos pontossággal képezik le a fonológiai kimenetet az ortográfiai inputnak megfelelően. Az ortografikus egységeket a következőképpen alakítják ki: a hangos olvasás konnekcionista modelljének tervezéskor először gondoskodnak arról, hogy egy architektúrában melyik bemeneti egység képviselje a betűket. Az egyik javasolt megoldás minden betűhelynek megfelelően egy teljes betűdetektorsort, ezt alkalmazta a szófelismerés interaktív aktivációs modelljében eredetileg MCCLELLAND és RUMELHART (1981), de itt és a későbbi módosításokban (PLAUT és munkatársai, 1996) sikerült egyre hatékonyabbá tenni az eljárást. A modellben alkalmazott fonológia reprezentáció az artikulációs jegyekre épül.

A gyakorlás eredménye, hogy a modell kódolja a szavakat és kijeltesük ismeretét a kapcsolatsúlyok megváltoztatásán keresztül. Tanulás után a modell képes volt a normál olvasás némely eredményét szimulálni, többek között például a regularitás és a szógyakorosság kölcsönhatását. A legújabb modell (PLAUT és munkatársai, 1996), amelyben tovább finomították az ortográfiai és a fonológiai reprezentációk megoldásait, leegyszerűsítette a háló feladatát az ortográfiától a fonológiához vezető út megtalálásában. Gyakorlás után ez a hálózat 3000 vagy több szóra volt

pontos és ténylegesen olyan jól működött, hogy a nemszavakat is képes volt olvasni, egy jól olvasó felnőtthez hasonlóan. A hálózat megsértésével elvben olvasási zavar idézhető elő, így vizsgálható, hogy miért okoz a különböző típusú károsodás azonos fajta olvasási zavart. A 3. ábrán a bal oldali oszlop tartalmazza ezeket a lehetőségeket (SEIDENBERG, 1993). Előidézhető sérülés a tanulási képességben, abban az eljárásban, ami a kapcsolatsúlyokat használja. Lehet a sérülés a vizuális észlelésben (rontott ingerbemenet), illetve a fonológiai tudás használatában vagy a fonológiai reprezentációban. A hálózat megsértése többféle módon oldható meg, pl. a fonológiai szegmensek szélesre állításával, a rejtett egységek egy részének kiiktatásával stb., így elérhető, hogy a modell továbbra is tudjon tanulni, de gyengé legyen az álszavak olvasásában, eltúlzott gyakorisági hatást mutasson, s ne tudja elsajátítani a kivételszavakat. Amikor különböző anomáliákat állítottak elő a modellben és úgy végezték a szimulációt – például túl kevés rejtett egységet alkalmaztak vagy torzították a bemeneti írásreprezentációt –, hasonló eredményt kaptak, mégpedig a kivételes szavak és a nemszavak a normális szimulációhoz képest csökkent „felismerését”. Ez az eredmény arra utal, hogy a torzítás a vizuális feldolgozás korai szakaszában vagy a sérülés egy későbbi feldolgozási szakaszban egyformán fejlődési diszlexiát okozhat. A felszíni diszlexia modelljét ténylegesen PATTERSON, SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) dolgozták ki; miután megtanítottak egy hálózatot, „megsértették” (pl. bizonyos számú rejtett egységet károsítottak), hogy megfelelő tünetet produkáljanak. Mint COLTHEART és munkatársai (1993) kritikája hangsúlyozza, ez a próbálkozás nem volt teljesen sikeres, pl. a regularizációs hibát – ami a felszíni diszlexia jellemző tünete – nem állította elő a hálózat. SEIDENBERG és MCCLELLAND viszont – mint fent láthattuk – sikeresen szimulálták a kivételes szavak gyengébb kimondását (a fejlődési felszíni diszlexia tünetét). A felszíni diszlexia ebben a modellben globális fejlődési hiány, szemben a fonológiai olvasászavarral. PLAUT és munkatársai azt sugallják, hogy a fejlődési fonológiai diszlexia akkor keletkezik, amikor az ortográfiai és/vagy fonológiai reprezentáció nem megfelelő (4. ábra).

A párhuzamos megosztott feldolgozás modelleknek – bármennyire is kritizálhatók (COLTHEART és munkatársai, 1993, csak néhány, az olvasással kapcsolatos kérdésre adott válaszban találták kielégítőnek) –, mint írják, mégis „van egy irigylésre méltó tulajdonsága, amit a „kettős út” modell hiányol: komputációs és tanul”. Ennek előnye a kognitív készségek elsajátításának az értelmezésében nyilvánvaló, s ezért COLTHEART és munkatársai hozzákezdtek a „kettős út” komputációs modelljének kidolgozásához (4. ábra). Ez az elvi modell – hasonlóan a valódi olvasáshoz (vö. az 1. ábrával) – három szakaszt tartalmaz: 1. a „*grafémafeldolgozási*” szakaszt (a graféma egy betű vagy betűcsoport, ami megfelel a fonémának) 2. „*fonémamegfeleltetés*” szakaszt (a graféma sor fonéma sorrá átalakítása) és 3. „*fonémaösszehangolás*” (blending) szakaszt. Ezek megsértésével értelmezhetők a különböző olvasászavarok. A „kettős út” komputációs modellen belül próbálkoznak a lexikai és a nem lexikai út „sértésével”, pl. úgy, hogy lassítják a graféma-fonéma átalakítást (fonológiai diszlexia). Ugyanebben a modellben más léziót kellett utánózni (a betűktől az ortografikus lexikonhoz vezető kapcsolatokat) a felszíni diszlexia szimulálásához.



4. ábra. A normál olvasás „kettős út” modelljének mai (komputációs) változata (COLTHEART et al., 1993, 597.)

KÖVETKEZTETÉS ÉS ÖSSZEGZÉS

Mint arra többen is rámutattak (MANIS és munkatársai, 1996), mind a „kettős út” modell, mind a párhuzamos megosztott feldolgozás modell képes értelmezni, miért sérült az értelmetlen, s kiejthető betűsorok (álszavak) megnevezése. A vázlatosan bemutatott próbálkozások hozzájárultak a diszlexiás tünetek mögötti sérülés természetének megértéséhez és egyértelműen rámutattak, hogy a diszlexia – az elkülöníthető csoportokkal végzett vizsgálatok eredményeivel összhangban – több okra vezethető vissza. A diszlexiás teljesítmények pontosabb elemzése szüksé-

ges az elméletek elkülönítéshez. A vizsgálatoknak nyilvánvaló haszna van a kezdő olvasástanulás megértésében is. Ismertek olyan, FRITH (1985) a diszlexiát fonológiai működészavarként leíró olvasástanulási modelljére (lásd fent) alapozott eredmények, amelyek mind a normál, mind az elmaradott, osztrák kezdő olvasó gyerekeknél alfabetikus stratégia használatára utalnak, s eltérnek – az átmentek tekintetében – az angol nyelvterületen találtaktól (WIMMER, HUMMER, 1990). E vizsgálatokra hivatkozva a hazai diszlexiakutatások egyik szakértője, MEIXNER ILDIKÓ (1998) figyelmeztet, hogy még hiányoznak azok a vizsgálatok, amelyek a fent ismertetett kognitív modellekkel összevetve olyan kérdéseket tisztáznak, mint „a magyar gyerek olvasástanulásának menete”; a szó „fonetikai olvasása és megértése kapcsolata” (ami szétválhat elmaradott olvasóknál); „az angol és a magyar felnőtt/gyerek olvasásának hasonlósága/eltérése”. Szintén hiányoznak azok az alapos vizsgálatok, amelyek igazolnák vagy cáfolnák a pedagógusok között népszerű feltevést, hogy a betűzés, szótagolás gyakorlásának („fonológiai tréning”) elhanyagolása „produkálná a diszlexiás és diszgráfias tanulók tömegeit” (A. JÁSZÓ, 1993, 194).

IRODALOM

- ADAMS, M. I. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press, Cambridge
- Amerikai Pszichiátria Társaság (1990) *A csecsemő-, gyermek- és serdülőkori pszichikus zavarok diagnosztikája*. DSM-III-R. Ford. Szakács Katalin. Tankönyvkiadó, Budapest
- ARAM, ROSE, HOROWITZ (1984) In Malatesha, R. N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nijhoff, The Hague
- BADDELEY, A. D., ELLIS, N. C., MILES, T. R., LEWIS, V. J. (1982) Developmental and acquired dyslexia: A comparison. *Cognition*, 11, 185–199.
- BADDELEY, A. D., LOGIE, R. H., ELLIS, N. C. (1988) Characteristics of developmental dyslexia. *Cognition*, 29, 197–228.
- BEATON, A. A. (1997) The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A review of the evidence. *Brain and Language*, 60, 255–322.
- BODER, E. (1971) Developmental dyslexia: Prevailing concepts and a new diagnostic approach. In Myklebust, H. R. M. (ed.) *Progress in learning disabilities*. Vol. 2. Grune and Stratton, New York
- BROWN, G. D. A. (1997) Connectionism, phonology, reading, and regularity in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 59, 207–235.
- BRYANT, P., IMPEY, L. (1986) The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition*, 24, 121–137.
- CARR, T. H., LEVY, B. A. (eds) (1990) *Reading and its development: Component skills approaches*. Academic Press, New York
- CASTLES, A., COLTHEART, M. (1993) Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149–180.

- COLTHEART, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (ed.) *Strategies of information processing*. Academic Press, New York, 151–216.
- COLTHEART, M. (1987) Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition*, 27, 97–101.
- COLTHEART, M. (1996) Phonological dyslexia: Past and future issues. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 749–762.
- COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., HALLER, M. (1993) Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589–608.
- COLTHERAT, M., MASTERSON, J., BYNG, S., PRIOR, M., RIDDOCH, M. J. (1983) Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469–496.
- DENCKLA, M. B. (1979) Childhood learning disabilities. In Heilman, K. M., Valenstein E. (eds) *Clinical neuropsychology*. Oxford University Press, New York
- DOEHRING, D. G., HOSHKO, I. M. (1977) Classification of reading problems by the Q-technique of factor analysis. *Cortex*, 13, 281–294.
- ELLIS, A. W. (1985) The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 169–285.
- FRITH, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In Petterson, K. E., Marshall, J. C., Coltheart, M. C. (eds) *Surface dyslexia*. Routledge, London, 301–330.
- GALABURDA, A. M. (1994) Developmental dyslexia and animal studies: at the interface between cognition and neurology. *Cognition*, 50, 133–149.
- GALABURDA, A. M., LIVINGSTONE, M. S. (1993) Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 70–82.
- GLUSHKO, R. J. (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 674–691.
- HARRIS, T. L., HODGES, R. E. (eds) (1981) *A dictionary of reading and related terms*. International Reading Association, Newark
- HOLMES, J. M. (1973) *Dyslexia: a neurolinguistic study of traumatic and developmental disorders of reading*. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh
- HOWARD, D., BEST, W. (1996) Developmental phonological dyslexia: Real word reading can be completely normal. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 887–934.
- HYND, G. W., SEMRUD-CLIKEMAN, M. (1989) Dyslexia and brain morphology. *Psychological Bulletin*, 106, 447–482.
- A. JÁSZÓ A. (1993) A fonetikai és pszicholingvisztikai kutatások újabb eredményeinek alkalmazása a tanítóképzésben. In Gósy M., Siptár P. (szerk.) *Beszéd kutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 194–212.
- JOB, R., SARTORI, G., MASTERSON, J., COLTHEART, M. (1984) Developmental surface dyslexia in Italian. In Maltesha, R., N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nijhoff, The Hague, 133–141.
- JOHNSTON, R. S. (1983) Developmental deep dyslexia? *Cortex*, 19, 133–139.
- MANIS, F. R., SEIDENBERG, M. S., DOI, L. M., MCBRIDGE-CHANG, C., PETERSEN, A. (1996) On the bases of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58, 157–195.
- MARCEL, T. (1980) Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments. In Coltheart, M., Patterson, K. E., Marshall, J. C. (eds) *Deep dyslexia*. Routledge and Kegan Paul, London, 87–139.

- MARSHALL, J. C. (1984) Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexia. In Malatesha, R. N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nijhoff, The Hague, 45–58.
- MARSHALL, J. C., NEWCOMBE, F. (1973) Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175–179.
- MASSARO, D. W., KLITZKE, D. (1979) The role of lateral masking and orthographic structure in letter and word recognition. *Acta Psychologica*, 43, 413–426.
- MATTIS, S., FRENCH, J. H., RAPIN, I. (1975) Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17, 150–163.
- MCCLELLAND, J. L., RUMELHART, D. E. (1981) An interactive activation model of context effects in letter perception. *Psychological Review*, 88, 375–407.
- MERZENICH, M. M., JENKINS, W. M. (1995) Cortical plasticity, learning, and learning dysfunction. In Julesz, B., Kovács, I. (eds) *Maturational windows and adult cortical plasticity*, SFI Studies in the sciences of complexity, Vol. XXII. Reading, Addison-Wesley, 247–272.
- MEIXNER I. (1998) *Néhány adat az angol és német olvasástanulás folyamatának különbözőségéről. Képernyő-pedagógiai projekt (kézirat)*
- MURPHY L., POLLATSEK, A. (1994) Developmental dyslexia: Heterogeneity without discrete subgroups. *Annals of Dyslexia*, 44, 120–146.
- OLSON, R. K., WISE, B., CONNERS, F., RACK, J., FULKER, D. (1989) Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 151–174.
- OLSON, R. K., FORSBERG, H., WISE, B. (1994) Genes, environment, and the development of orthographic skills. In Berninger, W. W. (ed.) *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues*. Kluwer, Dordrecht
- ORTON, S. T. (1937) *Reading, writing and speech problems in children*. Orton, New York
- PATTERSON, K. E., KAY, J. (1982) Letter-by-letter reading: psychological descriptions of a neurological syndrome. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 34A, 411–441.
- PATTERSON, K. E., SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L. (1989) Dyslexia in a distributed, developmental model of word recognition. In Morris, R. (ed.) *Parallel distributed processing*. Erlbaum, London
- PIROZZOLO, F. J. (1979) *The neuropsychology of developmental reading disorders*. Praeger, New York
- PLAUT, D., SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L., PATTERSON, K. (1996) Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56–115.
- PLÉH Cs. (szerk.) (1997) *A megismeréskutatás egy új útja: a párhuzamos feldolgozás*. Typotex Kiadó, Budapest
- PRIOR, M., MCCORRISON, M. (1983) Acquired and developmental spelling dyslexia. *Brain and Language*, 20, 263–285.
- RAYNER, K. (1993) Reading symposium: introduction. *Psychological Science*, 4, 280–282.
- SARTORI, G., JOB, R. (1982) *Phonological impairment in Italian acquired and developmental dyslexia*. Paper presented to the NATO Conference on acquisition of symbolic skills, Keele
- SCHWARTZ, M. F., SAFFRAN, E. M., MARIN, O. M. (1980) Fractionating the reading process in dementia: Evidence for word-specific print-to-sound associations. In Coltheart, M., Patterson, K. E., Marshall, J. C. (eds) *Deep dyslexia*. Routledge and Kegan Paul, London, 259–269.

- SEIDENBERG, M. S. (1993) A connectionist modeling approach to word recognition and dyslexia. *Psychological Science*, 4, 299–304.
- SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523–568.
- SÉRA L., BERNÁTH L., MÁRKUS A. (1994) A betűzve olvasás mint kompenzációs mechanizmus. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 34, 333–350.
- SEYMOUR, P. H. K., MACGREGOR, J. (1984) Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43–82.
- SILBERBERG, N., SILBERBERG, M. (1967) Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Children*, 34, 41–42.
- SNOWLING, M., HULME, C., GOULNADRI, N. (1994) Word recognition in developmental dyslexia: A connectionist interpretation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 895–916.
- STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S., GOTTANDO, A. (1997) Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114–127.
- TEMPLE, C. M. (1987) The nature of normality, the deviance of dyslexia and the recognition of rhyme: A reply to Bryant and Impey (1986). *Cognition*, 27, 103–108.
- TEMPLE, C. M., MARSHALL, J. C. (1983) A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 517–533.
- VELLUTINO, F. R. (1979) *Dyslexia*. MIT Press, Cambridge
- WILDING, J. (1989) Developmental dyslexics do not fit in boxes: Evidence from the case studies. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 105–127.
- WIMMER, H., HUMMER, P. (1990) How german-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistic*, 11, 349–368.
- Word Federation of Neurologist (1968) *Report of research group on dyslexia and word illiteracy*. WFN, Dallas

CATEGORIZING OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA ON THE BASIS OF 'LEXICAL' MODELS OF READING – A REVIEW

SÉRA, LÁSZLÓ

Except for those attempts which have been set out from cognitive models of normal skilled reading performance of adults, different authors' proposed subtypes of developmental dyslexia in the past decade mostly were grounded on the components of reading ability of dyslexic individuals. On the basis of aloud skilled reading model (the "dual-route model"), this study presents a review and an evaluation of evidence concerning analogies between different forms of acquired and developmental dyslexia (and between normal skilled and beginner reading). According to dual-route model, in the reading aloud at least two different processes (lexical and nonlexical routes) can be distinguished. The "surface" and "phonological" developmental dyslexia, about which we have various facts from case studies, and experimental works. These results can be explained not only with this dual-route architecture, but likewise, with a different "one-route" or "analogue" (connectionist) approach. The study compares these accounts of reading.

Key words: *developmental dyslexia, subtypes, models of reading, learning to read*

AZ ERKÖLCSI ÍTÉLET FEJLŐDÉSÉNEK KUTATÁSA PIAGET ÉS KOHLBERG UTÁN

VAJDA ZSUZSANNA

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: vajdazs@edpsy.u-szeged.hu

A cikk témája az erkölcsi fejlődés talán legtöbbet vizsgált aspektusának, az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása. Mint a fejlődéslélektan más területein, itt is Piaget megfigyelései és megállapításai jelentik a kiindulópontot. A cikk arra törekszik, hogy autentikus formában idézze fel Piaget eredeti gondolatait, különös tekintettel azokra, amelyek az erkölcs társadalmi eredetére vonatkoznak. Bár mind Piaget-t, mind Kohlberget komoly bírálatok érték amiatt, hogy az erkölcsi abszolútizmus alapján állnak, valójában az általuk képviselt modellben a gyerek erkölcsi ítéletei a fejlődés során a relativizálódás felé haladnak.

Az írás második fele az erkölcsi ítélet kutatásának egyik vezető irányzata, a területspecifikus megközelítés bírálatát tartalmazza. Az irányzat képviselői szerint a gyerekek igen korán különbséget tesznek az erkölcsi és a konvencionális szabályok között, melyek a mentális működés két különböző területét képviselnék. Az irányzat kutatói szerint az erkölcsi szabályokra vonatkozó ítéletek belső motivációból erednek és függetlenek a társadalmi kontextustól. Az eredmények értékelésében azonban kétségeket ébreszt az általuk alkalmazott módszer sugalmazó volta. Az írás a területspecifikus elméletre vonatkozó bírálatot egy, a Child Developmentben 1990-ben megjelent vitán keresztül mutatja be.

Kulcsszavak: *abszolút és relatív erkölcs, univerzális erkölcsi szabályok, területspecifikus ítélet*

A KLASSZIKUSOK: PIAGET ÉS KOHLBERG

Az erkölcsi ítélet fejlődése abba a sokágú jelenségvilágba tartozik, amelyet erkölcsi fejlődésnek, szocializációnak neveznek. Ez a terület több tudományág kitüntetett érdeklődését is élvezzi, a szocializáció kérdéskörének vizsgálatán kezdettől fogva osztozik az empirikus szociológia és a pszichológia, miközben az erkölcs fogalmi és tartalmi meghatározása a filozófiai antropológia előfeltevés-rendszeréből fakad. Így az erkölcsi fejlődés kutatásában hatványozódnak azok az elméleti-metodológiai problémák, amelyek a fejlődéslélektan más ágaiban – így még az olyan termé-

szettudományos módszerekkel vizsgálódó területeken is, mint a kognitív kutatások – oly sok vitát okoztak az elmúlt évtizedekben. Mindama nyitott kérdések mellett, amelyek az erkölcs természetének metafizikai megítéléséből, az erkölcs eredetére vonatkozó előfeltevésekből fakadnak, a vizsgált kérdések látóterén kívül maradt annak a pszichológia számára különlegesen érdekes kérdésnek a vizsgálata, hogyan befolyásolta az erkölcsi fejlődésre vonatkozó alapfeltevéseket maga az a tény, hogy a tudományban feltételezések fogalmazódnak meg az erkölcs pszichológiai természetére vonatkozóan.

Egy, az erkölcsi fejlődéssel foglalkozó alaposabb vizsgálódásnak a fenti kérdésekre részletesebben is ki kell térnie. Ennek az írásnak a célja természetesen jóval szerényebb: az erkölcsi fejlődés legtöbbet vizsgált aspektusa, az erkölcsi ítélet fejlődése kutatásában felbukkanó újabb irányzatokat és vitákat szeretném az érdeklődő szakmai közönség számára bemutatni. Ugyanis a kézikönyvekben, fejlődéslélektani tankönyvekben mindezekről alig esik szó: az „erkölcsi fejlődésre” vonatkozó fejezetben mind a mai napig Piaget és Kohlberg immár 30–50 évvel ezelőtt keletkezett, alapvetően az erkölcsi ítélet fejlődését ábrázoló modelljével találkozunk, és ha többnyire meg is említik a tankönyvek, hogy vannak vitás kérdések, illetve újabb kutatások, problémafelvetések, ezek háttéréről, összefüggéseiről már nem túl sokat árulnak el.

Vizsgáljuk meg tehát, hová jutott az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása azalatt a több, mint ötven év alatt, amióta Piaget megfogalmazta erre vonatkozó első feltevéseit. Mivel minden vita ellenére Piaget modellje és az általa alkalmazott módszerek azóta is fontos szerepet játszanak e problémakör vizsgálatában, előrevetnék két fontos jellegzetességet, amelyekre (minthogy a piaget-i modellt tekintjük „természetesnek”) már nem figyelünk fel:

1. Piaget – bár mint látni fogjuk, nélkülözhetetlennek tartotta az adekvát szociodinamikai hatásokat – alapvetően az erkölcsi ítélet fejlődésének kognitív aspektusával foglalkozott. Meglehetősen ellentmondásos a tudásunk arról, hogy magukban az erkölcsi döntésekben, ítéletekben milyen és mekkora szerepet játszanak az érzelmi, motivációs tényezők, bár kétségtelen, hogy ez a szerep egyáltalán nem lényegtelen. Ugyanakkor biztosak lehetünk abban, hogy az értelmes belátás az erkölcsi mérlegelés előfeltétele. A kultúrtörténet tanúsága szerint erről a legkülönbélebb társadalmak hasonlóképpen vélekedtek, így például minden korban valamilyen módon tekintetbe vették a gyerekek és az értelmileg sérült, értelmes mérlegelésre nem képes egyének korlátozott felelősségét.

2. Amikor tehát Piaget és későbbi követői, elsősorban Kohlberg kapcsán erkölcsi fejlődésről beszélünk, akkor ezen alapvetően az értelmi belátás szintjét, a mérlegelés képességének differenciálódását értjük. Az erkölcsi dilemmák mérlegelésének módja alapján azonban nem jósolható meg a viselkedés, sőt bizonyos helyzetekben – például az óvodás gyerekeknél – paradox helyzettel találkozunk: szavakban abszolút érvényűnek vélik a szabályt, ugyanakkor cselekedeteikben könnyedén megszegik. A jó tudása tehát a pszichológiai szempontú vizsgálódás eredményei szerint is (az erkölcs konzervatív felfogását alapul véve, amely szerint erkölcsi minőségek léteznek és nem oldódnak fel a posztmodern értékpluralizmus-

ban) az erkölcsös viselkedés szükséges, de nem elégséges feltétele. Mindezt azért is szükségesnek látszik kiemelni, mert a tankönyvekben, népszerű könyvekben az erkölcsi ítélet fejlődése gyakran az „erkölcsi fejlődés” címszava alatt szerepel, holott jóval szűkebb annál.

Bár Piaget és Kohlberg hozzájárulása az erkölcsi fejlődés kutatásához meglehetősen közismert, nem tehetjük meg, hogy röviden ne foglaljuk össze mondandójuk fontosabb elemeit és értékelésük néhány aktuális szempontját. Annál is inkább, mert gyakori szerepeltetésük a „kézikönyv-irodalomban” oda vezetett, hogy a legtöbben elméleteiknek csak egy lecsupaszított, végtelenül leegyszerűsített sematikus változatát ismerik.

Amikor az erkölccsel kapcsolatos magatartás bármely aspektusáról beszélünk, ez magában foglalja az erkölcs eredetére, természetére vonatkozó alapfeltevésünket, bár ezek az alapfeltevések a pszichológiai kutatásokban gyakran rejtve maradnak. Témánk és az erkölcsi ítélet fejlődésének újabb kutatásai szempontjából fontos ezek explikálása, mivel – miként írásunkban szeretnénk rámutatni – az erkölcsre vonatkozó alapfeltevések változása hozta magával újabb szemléleti keretek és metodológiák felbukkanását az erkölcs pszichológiai vizsgálatában.

E keretek későbbi értékelése szempontjából különös jelentőséggel bír annak felidézése, hogyan vélekedik Piaget az erkölcs eredetéről és társadalmi kontextusáról. Miként „A gyermek kétféle erkölce” című cikkében kifejti, „A kategorikus imperatívusz így a társadalmi kényszernek egyenes kisugárzása: az erkölcs tárgya és a tisztelet forrása csak a társadalom maga lehet, amennyiben elhatárolt az egyénektől és magasabb rendű náluk” (409). Vagyis az erkölcsöt Piaget Durkheimmel összhangban társadalmi eredetűnek, a társadalmat pedig az egyéntől független és magasabb rendű jelenségnek tartja. Ugyanakkor bírálja Durkheimet, aki az erkölcsös viselkedésben az erkölcsösség két hagyományos aspektusát – a konformizmusnak engedelmességet köteleességtudatot és az egyén jóra való törekvését, amely autonóm döntésen alapul, és nem függ a társadalmi nyomástól – azonos eredetűnek véli. Piaget vele szemben úgy gondolja, hogy ez a kétfajta magatartás – bármennyire is összekapcsolódhat egyedi cselekedetekben – a társadalmi érintkezés két különböző fajtájából ered. A kötelességteljesítés, a konformizmus nyomása a nemzedékek közötti egyenlőtlenségből, a gyermekek felnőttek iránti tiszteletéből, a felnőttek pozicionális fölényéből származik, míg az autonómia képessége a kortársakkal való együttműködés során alakul ki, miközben a gyermek felismeri és élményszerűen átéli az erkölcsös viselkedés jelentőségét. A kölcsönös együttműködésen alapuló szabályok alapozzák meg az aktív viselkedés stratégiáját, az autonóm akaratot: a korábban, a felnőttek által képviselt szabályokat a gyermek ugyan szentnek és sérthetetlennek tekinti, de ezek nem válnak oly mértékben sajátjaivá, mint az együttműködésből fakadó szabályok.

A kisgyermek ún. heteronóm erkölce elsősorban a felnőttek ítéleteit tükrözi, ebből fakad mechanikus, következményetikai beállítottsága. De a szabályok integráltságának hiánya abból is látható, hogy az óvodás gyermekek ugyan gyakran abszolútnak vélik a szabályokat – például az 5 évesek 92%-a, míg a 11 éveseknek mindössze 28%-a véli úgy, hogy hazudni semmilyen körülmények között nem szabad (PETERSON és mtsai, 1983) –, viselkedésükben jóval kevésbé követik őket,

mint idősebb kortársaik, akik ítéleteikben kevésbé merevek a hazugság vagy más kihágás tekintetében. Az óvodások magatartását ezekben az esetekben egocentrizmusuk irányítja, míg verbális ítéletükben szolgáian követik a felnőttek nyomását vagy sugalmazásait.

A heteronóm erkölcsöt Piaget szerint a prepubertás tájkán a mechanikus egyenlőség képviselője váltja fel: „nem szabad hazudni, mert akkor neked is hazudni fognak”; ha háromszor ütött meg valaki, neked is háromszor kell őt megütni stb. Az egyenlőség, igazságosság eszméje később a mechanikus szintről az ideál síkjára emelkedik, melynek képviselője adott esetben ellentétes lehet a társadalmi normák némelyikével.

Mielőtt rátérnénk az erkölcsi fejlődéskutatás másik, kiindulópontnak tekintett alakjára, Kohlbergre, szeretnénk kiemelni, hogy a mai erkölcsi fejlődéskutatások Piaget-t vitató felfogása abból is fakad, hogy alapfeltevésük is eltér Piaget-étől. Ez a különbség nemcsak az erkölcs társadalmi eredetének kérdésében nyilvánvaló, hanem abban is, hogy az erkölcsi fejlődés későbbi kutatóinál – alapvetően az azokra nagy hatást gyakorló Kohlbergnél – egészen másként bukkan fel az erkölcsi ítélet e két, alkalmanként egymásnak ellentmondó aspektusa: a társadalmi normáknak megfelelő viselkedés, illetve az egyén autonóm döntése. Kohlberg ma is forgalomban lévő, agyonidézett sematikus modelljében az erkölcs e két, Piaget-nél még szorosan összetartozó aspektusa voltaképpen már mint alacsonyabb (konvencionális), illetve magasabb (etikai orientáció) szintű fejlődési állomás szerepel.

Kohlberg elméleti építménye tehát jócskán leegyszerűsítő Piagethez képest. Hasonlóképpen leegyszerűsített a módszer is, amely eredeti formájában szintén Piaget-től származik: az ő vizsgálódásaiban is szabályszerűségekről szóló kis történeteket kellett a gyerekeknek elbírálniuk. Piaget azonban ebben is, mint más kutatásaiban, variálta az elbírálandó történeteket, és kísérleteit spontán gyermekjátékok megfigyelésével egészítette ki. Kohlberg ezzel szemben, mint ismeretes, egyetlen, meglehetősen sajátos dilemmát tett meg az erkölcsi ítélet fejlődésének egyetemes vizsgálóeszközeként: egy titokzatos európai városban élő Heinz esetét, aki betör a kapzsi gyógyszerészhez, és megszerzi az életmentő gyógyszert beteg felesége számára. Mostani fejtegetéseimben csak mellékszál, de nem teljesen megkerülhető e módszer kérdéses volta, amely különös módon kevesebb bírálatot kapott, mint ahogyan azt az ember első látásra feltételezné. Maga a történet, az abban szereplő értékkonfliktus (az anyagi érdekelttség és az élet értékének szembeállítása) jellegzetesen a nyugati fogyasztói kultúrához és gazdasághoz kötött. Mindennek különleges jelentősége van, ha tekintetbe vesszük, hogy Kohlberg klasszikus módszere alapján például a távol-keleti válaszadók, a nők stb. erkölcsi tekintetben „fejletlenebbnek” bizonyultak (1. táblázat).

1. táblázat. Az erkölcsi ítélet hat szintje

Szint és szakasz	A helyes döntés	A helyes döntés motívumai	A szakasz szociális szempontból	
I. Prekonvencionális	1. <i>Heteronóm erkölcs</i>	A szabályt a büntetés miatt nem szabad megszegni, nem szabad kárt okozni	A büntetés elkerülése, engedelmesség a tekintélynek	Egocentrikus látásmód, nem veszi figyelembe mások szempontjait, nem mérlegel egyszerre több szempontot. A tekintély és saját ítéletei keverednek
	2. <i>Individualizmus</i>	Csak akkor kell követni a szabályokat, ha közvetlenül az érdekünkben áll, és másoktól is ezt kell elvárniuk. Helyes az, ami fair, egyenlő helyzetet teremt	Saját érdekeinknek megfelelően kell cselekedni, és tudomásul vennünk, hogy másoknak is vannak érdekei	Konkrét individualisztikus nézőpont, tudomásul veszi, hogy mindenkinek megvannak a maga szempontjai, és ezek szembekerülhetnek
II. Konvencionális	3. <i>Kölcsönös interperszonális elvárások, interperszonális konformizmus</i>	Úgy élni, ahogyan a hozzád közel állók elvárják tőled. Fontos, hogy jók legyünk, fontos a bizalom és a tisztelet	Jónak kell lenni önmagunk és mások szempontjai szerint, hit a szabályokban és a tekintélyben, amely fenntartja a szabályt	Az egyéni nézőpont, amely másokat is egyéneknek tekint. Nincs általános értékrend
	4. <i>Társadalmi rendszer és lelkiismeret</i>	Teljesíteni kell a feladatot, amit vállaltunk. A szabályokat csak különleges helyzetekben szabad megszegni	Fenn kell tartani a rendszert, tekintettel arra, mi lenne, ha „mindenki ezt tenné”. Lelkiismereti parancs, hogy teljesítsük a kötelességünket	A társadalmi szempontok megkülönböztetése az egyéniéktől. Tekintetbe veszi, hogy a szabályokat a rendszer határozza meg
III. Posztkonvencionális	5. <i>Társadalmi szerződés vagy hasznosság és egyéni jogok</i>	Tudatában van, hogy az emberek többféle véleményt képviselnek. Ezekről alkalmanként el kell tekinteni a pártatlanság érdekében, bizonyos értékektől azonban, mint az élet és a szabadság, sohasem szabad eltekinteni	A törvényt be kell tartani, mert társadalmi szerződés hozta létre. A szabályok betartása szerződéses kötelesség, amelyet önként vállalunk	„A társadalom az elsődleges” nézőpontja. A racionális egyén szemlélete, aki tudatában van annak, hogy bizonyos értékek és jogok fontosabbak lehetnek, mint a társadalmi szerződések
	6. <i>Univerzális etikai beállítottság</i>	Önmaguk által választott etikai szempontok követése. Akkor tartjuk be a törvényeket és egyezségeket, ha ezeknek megfelelnek	A racionális személy elkötelezettsége általános erkölcsi elvek iránt	Az erkölcsi elvek nézőpontja, amelyekből a társadalmi berendezkedés ered. Az egyének céljainak tekintetbe vétele

Kohlberg eredetileg az első három szakaszt tartotta a Piaget által feltételezett szakaszok megfelelőjének. (Mint láthattuk, nem teljesen jogosan, hiszen a Piaget által feltételezett autonóm döntés képessége nem azonos az interperszonális konformizmussal.)

Később, tizenévesekkel készített interjúi alapján egy negyedik, majd ötödik és hatodik szinttel egészítette ki a piaget-i modellt. Az empirikus kutatások igen komoly kétségeket ébresztettek a tekintetben, hogy vajon III. szint 5. és 6. szakaszának megfelelő ítéletek valóban az erkölcsi döntés érettségét tükrözik-e. GIBBS tanulmányában (1995) olvasható, hogy a kutatások összesített adatai szerint az 5. szintet mindössze az összes válaszoló 13%-a érte el, és e válaszolók mindegyikének felsőfokú végzettsége volt. Egyáltalán nem kaptak ilyen jellegű válaszokat a hagyományos törzsi vagy falusi társadalmakban. Ezen túl egyáltalán nem akadt olyan válaszoló, aki egyértelműen elérte volna Kohlberg 6. szakaszát.

Ezen a ponton ismételten vissza kell utalnunk a Piaget és Kohlberg kiindulópontjában rejlő különbségekre. Piaget ugyanis, mint korábban fejtegettük, úgy vélekedett, hogy a konformizmus, illetve adott esetben a szabályokon való felülemelkedés a fejlődés folyamán eltérő úton halad, de az általa is osztott alapfeltevés szerint bármely erkölcsi törvény vagy szabály társadalmi eredetű – az is, amelynek erkölcsi sugalmazása a többi szabállyal való szembefordulás. Kohlberg ezzel szemben „egyetemes erkölcsi elvekről” beszél, amelyek nem köthetők sem konkrét, sem elvont társadalomhoz. Ebből a helyzetből számos ellentmondás adódik, amelyek részben a Kohlberget bírálók táborának növekedéséhez, részben új megközelítésekhez vezettek.

A bírálatok hatására végül Kohlberg „felfüggesztette” 6. szakaszát, elismerve, hogy abban egy szűk körű elit értékrendje fogalmazódott meg, de kitartott amellett, hogy az 5. szakasznak megfelelő ítéletek valóban az erkölcsi érettség tükrözői. Más bírálói ugyanakkor felhívták a figyelmet, hogy az 5. szakasz is a nyugati értékrendet, Rawls és más filozófusok igazságfogalmát tükrözi, ezért egyetemes kulturális értéke kétségbe vonható (SNAREY, 1985).

PIAGET ÉS KOHLBERG UTÁN

Térjünk rá most az erkölcsi ítélet kutatásának ama fejleményeire, amelyek a két „klasszikus” szerző működése után keletkeztek. E fejlemények lényegében három fő irányra oszthatók:

Az első csoportba azok sorolhatók, akik alapjaiban elfogadják ezt a megközelítést vagy főbb alapfeltevéseit. Bár – részben a fejlődéslélektanban zajló meta-teoretikus vitákhoz kapcsolódva – néhányan kétségbe vonták a szakaszosság létét az erkölcsi fejlődésben (pl. SIEGAL, 1982), többségben vannak azok, akik szerint az erkölcsi mérlegelésben, döntésben valóban invariáns szakaszosság figyelhető meg a gyerekek fejlődése során. Közismertek például DAMON (1977) gyerekeknek szóló dilemmákkal végzett vizsgálatait.

Damon (1977) tantörténete (4–9 év közötti gyerekek számára):

A négyéves James egy másik kisfiúval, Sammal játszik, és Jamesnek összesen öt játéka van. Hányat ad Samnek?

A gyerekekkel klinikai interjúszerűen folytatott megbeszélései alapján Damon az alábbi szinteket figyelte meg:

1. 4 évesek: a gyerekek egyszerűen megmondják saját választásukat, nem indokolják. „Ézt a kettőt, mert meg akarok tartani hármat. *És ha Sammy többet akar? Akkor visszaveszem. Miért? Mert én hármat akarok.*”
2. 5 évesek: külső indokok: „Én megtartok hármat, nekem több lehet, mert én nagyobb vagyok.”
3. 6 évesek: merev egyenlőség: „Egy kicsit én játszom hárommal, egy kicsit Sam.”
4. 7 évesek: érdemek: „Az kap többet, akit ma megdicsért az óvó néni.”
5. 8–9 évesek: erkölcsi relativizmus: „Attól függ, ki szeretne jobban játszani.”

REST és munkatársai (1978) összefoglaló tanulmányukban ugyan bírálják Kohlberget, mivel túlságosan mereven értelmezte a szekvenciák fogalmát, ám kiemelik, hogy az összefoglalóan DIT (defining issues test – erkölcsi ítélet teszt módszerek) néven említett kutatások, melyeket szemleszerűen foglalnak össze a cikkben, teljes mértékben igazolni látszanak, hogy az erkölcsi ítéletben az életkorral és az iskolai végzettséggel párhuzamos változások zajlanak. Különösen jelentős változások tapasztalhatók azok esetében, akik felsőfokú végzettségre tesznek szert. 20 éves kor körül a felnőttek erkölcsi ítéleteikben stagnálást mutatnak és ebben már csak akkor van változás, ha olyan területen kezdtek dolgozni, ahol az erkölcsi ítéletnek kitüntetett szerepe volt (például szociális munkás, bíró stb.).

COLBY és munkatársai (1983) longitudinális kutatásai is megerősítették az erkölcsi fejlődés szekvencionális természetét. 8–10 éves koruk előtt a gyerekek választai ténylegesen prekonvencionális jellegűek (a büntetés elkerülése, illetve naiv hedonista orientáció). A konvencionális válaszok a korai tizenévektől figyelhetők meg (a rend és a törvény szeretete), az elvi alapokon nyugvó ítélet pedig nem jelenik meg a késői serdülőkor előtt.

HOFFMANN (1988), aki alapfeltevéseiben szintén elfogadja Piaget modelljét, emellett arra hívja fel a figyelmet, hogy a kortárs csoportok és a felnőttek társaságában való viselkedés szabályai nem különböznek annyira radikálisan, ahogyan Piaget vélte. Tudniillik a kortárs csoportokban is hierarchiák képződnek, a kortársak egyenrangú pozíciója relatív. Másrészt még azokban az esetekben is, amikor a gyerekek egyenlőnek tekintették egymást, gyakran csak a felnőttek instrukciói hatására vették figyelembe egymás érdekeit.

Mások (DAMON, 1988; YOUNISS, 1980) ugyanakkor megfigyeléseikkel alátámasztották azt a szociálpszichológiából egyébként jól ismert tényt, hogy a kisebb pozicionális különbségekkel jellemzett környezetben a gyerekek ténylegesen „más erkölcsi magatartást” tanúsítanak, mint a tekintéllyel rendelkező felnőttek körében.

Kohlberg maga, valamint néhányan a követői közül arra tettek kísérletet, hogy az elméleti modellt az erkölcsi döntés és viselkedés fejlődésének gyakorlati elősegítéséhez használják fel. Magyarországon is ismert az ún. „igazságos közösség”, (just community) modell (l. VÁRINÉ, 1994) sőt, gyakorlati alkalmazására is történetek próbálkozások (ld. Boross Otilia írását e folyóirat számban, a 357. [55.] oldalon).

Térjünk most rá az erkölcsi döntés kutatásának azon területeire, amelyek alapfeltevéseikben nem fogadják el Piaget és Kohlberg kiindulását. Ezek a bírálatok eredetileg két irányból indultak el, és a jelenben összetalálkozni látszanak. Az egyik irány nem csupán vagy nem is elsősorban az erkölcsi fejlődésre vonatkozó modelleket utasította el, hanem a szerzők erkölccsel kapcsolatos álláspontját vitatta. E vita a nyolcvanas években annak kapcsán bontakozott ki, hogy a bírálók szerint mind Piaget, mind Kohlberg feltételezte, hogy létezik abszolút erkölcs, amelyet a gyermeknek a fejlődés során el kell érnie. KURTINES és GEWIRTZ (1984) az általuk szerkesztett, erkölcsi fejlődéssel foglalkozó kötet bevezető tanulmányában leszögezik, hogy bár az erkölcsi relativizmus nézőpontja korábbi korokban is jelen volt, a modern tudományos és társadalmi fejlődés az abszolút értékek és abszolút erkölcs felől a relativitás irányában haladt: a plurális értékrend, az erkölcsi világok egymás mellett élése a liberális társadalomfilozófia eszménye és a globalizálódó világ érdeke.

A kötetben szereplő, a kérdésben talán legradikálisabb álláspontra helyezkedő LIEBERT (1984) bírálja az, álláspontja szerint Piaget és Kohlberg előfeltevéseiben szereplő abszolutista paradigma szerinti nevelést, amely arra bátorítja az egyént, hogy „erkölcsi ítéletet alkosson önmagáról és másokról, ezáltal az erkölcsi felsőbbrendűség eszméjét erősítse” (187). Liebert a „szavak helyett modellek által történő” szocializációt ajánlja. Ha túllépünk e gondolatok sekélyességén, komoly ellentmondásokba bonyolódunk. Az emberi gondolkodás több száz éves történetében ugyanis a felsőbbrendűségnek egyetlen általánosan elfogadható alapja, ha valaki erkölcsileg helyeselhetően viselkedik, azaz az *erdem* (szemben például a nem, a faj, a hatalom vagy az anyagi eszközök birtoklása által biztosított felsőbbrendűségekkel). Hacsak nem fogadjuk el alapfeltevésként, hogy az emberi társadalomban semmilyen felsőbbrendűségnek nincs helye – ez esetben azonban a valóság nyilvánvaló tényeiről nem veszünk tudomást, nevezetesen arról, hogy minden emberi közösség és társadalom hierarchizált, és tagjainak egy része feltétlenül pozicionális előnyre tesz szert a többiekkel szemben. Másrészt mit is értsünk a „szavak helyett modellek” segítségével történő szocializáción – hiszen szintén csak a valóság tényeitől való makacs elfordulás teszi lehetővé, hogy elfelejtkezzünk róla: a szabályok lényegüket tekintve nyelvi természetűek és minden modell tartalmaz ilyen sugalmazást is, vagyis a szavakba öntött szabályok és a szabályokat alkalmazó viselkedés nem alternatívái egymásnak, hanem ugyanannak a helyzetnek kétféle megjelenítése. Megjegyzendő, hogy az erkölcsi szocializáció más interpretációi is fontosnak tartották az indirekt szocializációs eszközök (modell, azonosulási minta) hatását – a verbálisan megfogalmazott szabályok kiegészítőjeként, de nem helyette.

Hasonló logikai és fogalmi zavart rejtenek KURTINESnek az idézett kötetben található, szintén az abszolutisztikus kiindulást bíráló tanulmánya záró szavai, amelyek szerint „Egy olyan világban, amely gyakran hozza az embereket bonyolult

és nehéz erkölcsi döntéseket igénylő helyzetekbe, az erkölcsi választást az egyénnek kell megtennie, nem rendszereknek vagy elveknek” (1984, 322). Hiszen az egyének erkölcsi döntéseiket mindenképpen morális rendszerek és elvek alapján hozzák. (Jól azonosítható morális tartalma van például az olyan egyéni döntéseknek, amelyek tudatosan kívül helyezkednek az erkölcsi szabályokon.)

A Piaget-t és Kohlberget ért, az abszolút erkölcsre vonatkozó bírálatokkal kapcsolatban általánosságban még két dologra szeretném felhívni a figyelmet:

- a század első felében az értékekre vonatkozó, a mainál jóval rögzítettebb, az abszolútumhoz inkább közelítő felfogásuk alapfeltevés jellegű volt, amelyben mind a tudományos, mind a hétköznapi gondolkodás osztozott. Éppen ezért alapvetően történetietlen rajtuk számon kérni ezen alapfeltevésnek egy későbbi gazdasági-társadalmi periódushoz kapcsolódó változását.
- másrészt, ha alaposabban megvizsgáljuk az erkölcsi fejlődés szekvencionális modelljét, láthatjuk, hogy mind Piaget, mind a későbbi kutatók tapasztalatai egyértelműen tükrözik: a fejlődés során a gyerekek–fiatalok erkölcsi ítéletei nem az abszolutizálódás, hanem épp ellenkezőleg, a relativizálódás irányában haladnak. A heteronóm erkölcs az – hívja fel a figyelmet Piaget –, amelyet morális abszolutizmus jellemez. Sőt, hasonló morális szükségszerűséget tételez fel a gyerek a természeti jelenségek okainak magyarázatánál is. Később, fokozatosan tanulja meg, hogy az erkölcsi szabályok társadalmi eredetűek, ezért – a fizika szabályszerűségeitől eltérően – megváltoztathatóak. Feltehetően ezt a gondolatmenetet Piaget gondolataiban mégiscsak egy, az erkölcs természetére vonatkozó abszolutisztikus előfeltevés foglalta keretbe: gondolkodását még nem alakította az a történelmi élmény, hogy az autonómiára és a szabályokon való felülemelkedésre való erkölcsi hivatkozással emberiség elleni bünteteket is el lehet követni.

Kohlberg esetében összetettebb a helyzet, feltehetőleg a mintegy fél nemzedéknyi korkülönbség és az eltérő társadalmi-kulturális kontextus következtében. Az ő modelljében még nyilvánvalóbb, hogy a fejlődés útja a relativizálódás irányába mutat: azt tartja az erkölcsi ítélet legmagasabb szintjének, ha az egyén egy adott helyzetben bizonyos egyetemes etikai elvek jegyében hajlandó felülemelkedni a törvényeken. Csakhogy az értékek „abszolútsága” visszalopódik azáltal, ha konkretizáljuk az egyetemes etikai elveket. Márpedig éppen az említett történelmi tapasztalatok – a huszadik század bővelkedik tragikus példákban, mi minden kiáltható ki egyetemes etikai elvnek – miatt ezt nem kerülhetjük el. Itt válik Kohlberg modellje végképp a számára adott, egyes bírálói által az Egyesült Államok elegáns magánegyeteit tömörítő „Borostyán Liga erkölcsének” nevezett, korántsem egyetemes értékrend apológiájává. Leszögezi, hogy az embereknek minden kultúrában hasonló fogalmak vannak az igazságról, az egyenlőségről, a tiszteletről vagy a személyi autonómiáról. Sőt bár korábbi munkáiban igyekezett elkerülni, hogy az erkölcsi ítélet színvonalát attól tegye függővé, helyesli-e a válaszoló vagy sem a gyógyszer ellopását, 1984-ben megjelent tanulmányában, az abszolutisztikus erkölcsre vonatkozó bírálatokra válaszolva leszögezi: a kutatás tapasztalatai szerint az 5. szakaszban levők többsége helyeselte, hogy Heinz ellopta a gyógyszert.

Az erkölcs relatív voltát hangsúlyozók néhány képviselője még tovább ment, és immár nem az értékek vagy a szabályok viszonylagosságát hangsúlyozzák, hanem voltaképpen az erkölcs alapvetően normatív fogalmának „dekonstrukcióját” javasolják. A legismertebb példa a feminista mozgalmak körében nagy népszerűségnek örvendő GILLIGAN (1982) vélekedése a férfi és női erkölcs eltéréseiről: a nők erkölcsi ítéleteit minőségileg különbözőnek tartja a férfiakétól, mert álláspontja szerint a nők erkölcsi döntéseit az empátia és a gondoskodás vágya befolyásolja, míg a férfiak egyszerűen szabálykövetők. Az erkölcs kategóriájának inkorrekt használata mellett Gilligan elképzelése kizárja, hogy a férfiakat és a nőket egyformán kezeljük: erre csak a minden szereplőre egyformán alkalmazott racionális alapokon álló és összehasonlítható erkölcsi mérce adna lehetőséget.

Egy másik, sajátos kísérlet, egy kevésbé ismert, ENRIGHT (1989) nevű szerző és munkatársai nevéhez kötődik: eszerint az erkölcsi ítélet fejlettségének megítélését ki kell terjeszteni arra is, hogyan vélekedik az illető a megbocsátásról. A szerző által képviselt elv szerint a megbocsátásnak és a gondoskodásnak fokozatosan függetlenednie kell a tett igazságának megítélésétől (vagyis az a legfejlettebb ilyen téren, aki az igazságtól függetlenül is megbocsát). Talán nem is kell hangsúlyozni, hogy mind a nők erkölcsi különbözőségének hangsúlyozása, mind ENRIGHT javaslata annak a veszélyét hordozza magában, hogy a tudomány tekintélyével emelnek abszolútummá partikuláris erkölcsi értékeket.

A TERÜLETSPICIFIKUS ELMÉLET

Az ismertetett kognitív megközelítések alternatíváiként jelent meg az erkölcsi ítélet fejlődésének ún. területspecifikus elmélete (domain-specific theory). Az elmélet legfontosabb feltevése, hogy a gyerekek spontán fejlődésük során és nem tanulás által tesznek szert arra a képességre, hogy különbséget tegyenek az erkölcsi és a konvencionális szabályok között – e kétféle szabály megítélése a mentális működés különböző területein zajlik.

A területspecifikus irányzat a hetvenes évek végén keletkezett. Legfontosabb képviselői, NUCCI és TURIEL 1978-ban, illetve L. NUCCI és M. S. NUCCI 1982-ben publikált cikkeikben foglalják össze első kutatási tapasztalataikat. A szerzők szerint elvi különbség van az illemszabályokat, társadalmi szabályokat magukba foglaló társadalmi konvenciók és az erkölcsi szabályok között. Az előbbieknak az a céljuk, hogy egységesítsék az egyének viselkedését és koordinálják az együttműködést. A konvencióknak – Turielék érvei szerint – nincs belső szabályozó szerepük, ezek a szociális kontextus függvényében, a mindenkori társadalmi rendnek megfelelően, konszenzussal létrehozott megállapodások, amelyek kultúránként változók lehetnek.

Az erkölcsi ítélet és cselekvés ezzel szemben NUCCI és TURIEL szerint belső erők működésének következménye. Az erkölcsi koncepciók azok az igazságkritériumok, amelyek által mások jóléte vagy jogai sérülnek meg. Az erkölcsi cselekvéshez a szerzők szerint nem szükséges a szociális reguláció jelenléte. Erkölcsi

kihágás az, ha fizikai vagy pszichológiai kárt okozunk másoknak, megsértjük a jogait vagy megfosztjuk a tulajdonától. Későbbi munkáinkban tovább pontosították az erkölcsi kihágás definícióját: specifikumát abban jelölték meg, hogy ilyenkor a cselekvésnek áldozata, szenvedő alanya is van.

A szerzők feltételezik, hogy e két cselekvésfajta egymástól függetlenül fejlődik. Az erkölcsi ítélet és cselekvés belső (intrinsic) motivációját igazolva látták abban, hogy kutatásaik során már az óvodás gyerekek különbséget tettek a szerzők által erkölcsi, illetve konvencionális szabályként értékelt norma megszegésének súlyossága között. A szerzők ennél fogva arra a következtetésre jutottak, hogy az erkölcsi szabályok elsajátítása nem tanulás eredménye, fejlődés csupán a konvenciók elsajátításában tapasztalható.

Turiel és Nucci kutatásaiban kezdetben a gyerekek egy felnőtt munkatárssal együtt életszerű helyzeteket figyeltek meg, amit a megfigyelők rögzítettek. Egy másik kísérleti helyzetben csak azokat a helyzeteket rögzítették, amelyek választ váltottak ki a gyerekből. A megfigyelések után interjú is készítették a gyerekekkel.

Az első, 1978-ban végzett kísérletet Nucci és Turiel 2., 5. és 7. osztályba járó gyerekekkel végezte. Az eredmények azt tükrözték, hogy a gyerekek minden életkori csoportban másként reagáltak az erkölcsi kihágásokra, mint a szociális-konvencionális szabályok megsértésére. Ez utóbbiak megsértését úgy értékelték, mint ami szokatlan, bizarr. Az erkölcsi szabályok megszegését azonban attól függetlenül találták rossznak a gyerekek, hogy tiltotta-e bármilyen szabály vagy társadalmi elvárás.

Turielék eredményeit alátámasztani látszottak Smetana és munkatársai kísérletei (SMETANA, BRAEGES, 1990). A kísérletekben 2–9 év közötti gyerekeket vizsgáltak rajzok segítségével. Erkölcsi kihágásnak tekintették a verekedést, a fizikai inzultust, ha nem osztotta meg a játékát vagy elvette a másik enivalóját. Szociális-konvencionális szabályszegésnek tekintették (ezeket az óvónők segítségével állapították meg), ha például a rajzon szereplő gyerek kézzel ette a fagyalaltot, ha egy fiú belakozta a körmét, nem feküdt le, amikor aludni kellett volna, nem mondta, hogy „kérem”, amikor kért valamit vagy nem figyelt az óvodai foglalkozás alatt. A gyerekeknek részben arra kellett választ adnia, hogy mennyire komoly az elkövetett cselekedet, szabad-e ilyet tenni, ha nincs szabály, meg szabad-e csinálni az adott dolgot más helyzetekben, illetve, hogy a kihágást elkövető mekkora büntetést érdemel?

Smetanáék eredményei szerint a gyerekek minden életkorban súlyosabbnak ítélték az erkölcsi kihágást, és úgy vélekedtek, hogy azt akkor sem szabad megtenni, ha nincs ilyen szabály, illetve, hogy mindenképpen nagyobb büntetést érdemel az, aki ilyet csinál, mint a szociális szabályok megszegői. Eredményeik szerint csak a legfiatalabbak, az alig több mint 2 évesek nem tettek különbséget az erkölcsi és konvencionális szabályok között. Nem teljesen világos, hogyan kommunikáltak az ilyen fiatal, a beszédtanulás kezdetén lévő gyerekekkel, mindenesetre Smetana és munkatársai 1993-as cikkében az a meglepő megállapítás szerepel, hogy ugyan a kétéves gyerekek még nem képesek különbséget tenni a konvencionális és az erkölcsi szabály között, de abból, hogy a fiúk agresszívebben viselkednek, mint a lányok, arra következtethetünk, hogy másként is értékelik az erkölcsi szabályok

megszegését. (A gyermeki tudat és gondolkodás más vizsgálatai alapján azonban gyakorlatilag kizárható, hogy az ekkor még kialakulatlan reprezentáció képességét igénylő tudatos értékelés befolyásolná a fiúk és lányok viselkedését.)

SMETANA és munkatársai több cikkükben is állást foglalnak amellett, hogy már a 3–4 éves gyerekek világosan megkülönböztették az erkölcsi szabályok megszegését a konvencionálistól. Életkori különbségeket csak abban a tekintetben találtak, hogy a 7 évesnél fiatalabb gyerekek nehezen értették meg: az adott viselkedés sehol sem (például otthon sem) megengedhető. Már 34 hónapos korban általánosabb érvényűnek vélték a gyerekek az erkölcsi szabályokat, 42 hónapos korban pedig egyértelműen súlyosabbnak ítélték az erkölcsi kihágásokat.

A domainspecifikus elmélet kultúrközi kutatásokban is alátámasztást nyert. 1987-ben SHWEDER és munkatársai összehasonlító kutatásukban azt találták, hogy az indiai gyerekek kevésbé tesznek különbséget a konvenciók és az erkölcsi szabályok között, mint az amerikaiak. A konvenciók és az erkölcsi szabályok megkülönböztetését a szerzők összekapcsolták az individualisztikus és kollektivistikus neveléssel – feltételezésük szerint a különböző kultúrák szerteágazó nevelési módszerei összességükben e két kategória valamelyikével jellemezhetőek. Álláspontjuk szerint a nem nyugati kultúrákat jellemző kollektivistikus nevelés alapvetően kényszeren alapul, és megnehezíti, hogy a gyerekek megtanulják a különbségtelt a konvenció és az erkölcsi szabály között.

A területspecifikus erkölcsi döntés hívei szerint a morális szabályok nem változnak a társadalmi kontextus függvényében, hanem az egyénnek a másik ember jogaira, jóllétére és az igazságságra vonatkozó koncepciójából fakadnak. Az, hogy mi minősül morális cselekvésnek, LAUPA és TURIEL (1995) szerint objektív és univerzális, míg az illemszabályok, konvenciók kultúránként nagy változatosságot mutatnak.

A TERÜLETSPECIFIKUS MODELL BÍRÁLATA

Bár a területspecifikus modell képviselői igen nagy számú empirikus adatot sorakoztatnak fel elméletük alátámasztására, komoly elméleti és módszertani kifogások is felvethetők. Kezdjük először is az utóbbival. Miként az alábbi, LAUPA és TURIEL 1995-ben megjelent tanulmányából kiemelt elbírálendő történet bizonyítja, a történetek tartalma, szerkezeti felépítése világosan jelzi a válaszoló gyerek számára, mi a kísérletvezető által helyesnek ítélt válasz. (A gyerekeknek arra kellett választ adnia, hogy az alábbihoz hasonló, képi formában is ábrázolt helyzetek közül melyiket tartja nagyobb vétségnek.)

Íme, egy morális kihágást tartalmazó történet:

Óvodás gyerekek csoportja az udvaron játszik. Az udvaron hinták vannak, éppen mindegyik foglalt. Az egyik gyerek hintázni szeretne. Látva, hogy mindegyikben ülnek, odamegy az egyik hintához, kilöki a benne ülő gyereket és még meg is üti. A kilökött gyerek nagyon szomorú és sír.

A konvenció megsértése:

A gyerekek köszönnek az óvónőnek, aki éppen megérkezik az óvodába. A gyerekek egy csapata odamegy hozzá és azt mondja: „Jó reggelt, Marika néni!” Az egyik gyerek azonban így köszön: „Jó reggelt, Marika!”

Nyilvánvaló, hogy a történetek durván sugalmazóak: az első, a szerzők álláspontja szerint erkölcsi kihágást tartalmazó történet utal a következményre, közli az érintett reakcióit, míg a második nem. (Egy másik, hasonlóképpen sugalmazó sorozat magyar nyelven is megtalálható a Cole házaspár által írt fejlődéslélektan 539. oldalán. Voltaképpen elég meglepő, hogy ilyen feltűnő módszertani hibákkal végzett kutatás eredményei évek óta szerepelnek a legnívósabb szaklapokban.)

Mindezeket túl GRUENEICH 1982-ben írott cikkében általános kételyeket is megfogalmaz a dilemmák mérlegelésén alapuló kutatásokkal kapcsolatban. A kognitív és nyelvi fejlődés kutatójának tapasztalatai szerint a megítélendő dilemmákban már a gyerekek is többszintű mérlegelést folytatnak, melynek során vizsgálják a fizikai okság, a szándékosság, a motiváltság, a kontextus stb. jellegzetességeit. Tehát attól az időtől fogva, hogy a gyerek egyáltalán mérlegel, a helyzetnek nemcsak egy aspektusát veszi figyelembe. Grueneich arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekek nyelvi készségei és memóriája akadályozhatják őket a dilemma megértésében.

Természetesen nemcsak a módszertan problémái azok, amelyek Turielék elméletét kétségessé teszik, hanem az erkölcs, a társadalmi konvenció és szokás eredetére, kölcsönös viszonyára vonatkozó előfeltevéseik. Ezzel kapcsolatosan szeretném ismertetni azt a vitát, amely 1990-ben zajlott a Child Development hasábjain. A vita a hazai közönség számára azért is tanulságos, mert maga a rendszerváltás ténye volt a domain-specific álláspontot képviselők egyik fontos érve.

A vita egy Gabennesch nevű, szintén az USA-ban tevékenykedő, és a már korábban is idézett szerzők, Shweder és Turiel és munkatársai között alakult ki (GABENNESCH, 1990; SHWEDER, 1990; HELWIG, TISAK, TURIEL, 1990).

Gabennesch érveivel azt igyekszik alátámasztani, hogy a gyerekek és felnőttek ítéleteiben tapasztalható különbségek nem az erkölcsi szabályok univerzalitásában és a konvenciók relativitásában rejlenek. Hangsúlyozza, hogy mind az erkölcsi, mind a konvencionális szabályok emberi, társadalmi eredetűek, vagyis relativisztikusak. Vannak azonban szabályok, amelyek erkölcsi tartalmuktól függetlenül abszolútnak tűnnek, például azért, mert nemzedékeken át változatlanok maradnak. A megítélésbeli különbségek szerinte nem a szabály erkölcsi vagy konvencionális voltával függnek össze, hanem azzal, hogy egyes szabályok, tradicionális vagy más okokból társadalmon kívülinek, mintegy „természetesnek” tűnnek, míg mások esetében a társadalmi eredet világos. A tradíciók vagy más körülmények folytán abszolutizált normákat az emberek akkor sem tartják megváltoztathatónak, ha a normaszegés nem vezet nyilvánvaló károkozáshoz, nincs áldozat. Példaként idézi, hogy egy 1983-ban végzett kutatásban a gyerekek zöme nem látta megváltoztathatónak azt a szokást, hogy a feleség veszi fel a férj nevét, és nem fordítva, ahogyan a SHWEDER által is vizsgált, más kultúrákban élő gyerekek sem látták megváltoztathatónak szigorú vallási előírásaikat. Sok olyan norma és szabály van, amelyek megítélése változott az évek során: míg korábban erkölcsi kihágásnak és

invariábilisnak tekintették a házasságon kívüli együttélést vagy a drogfogyasztást, mára a megítélésük alaposan megváltozott. A szabályok abszolutizálását, a természetjogi álláspontot Gabennesch a gyermeki gondolkodást jellemző erkölcsi realizmussal hozza párhuzamba. Végső soron tehát Gabennesch álláspontja szerint az, hogy az egyének mennyiben tartják a szabályokat megváltoztathatóknak vagy állandónak, nem az erkölcsi vagy konvencionális jellegtől függ – e kettőt, a filozófia és szociológia sok neves képviselőjével, többek között Durkheimmel egyetemben nem is véli egyértelműen különválaszthatónak, hanem más, szociológiai és pszichológiai tényezőktől, a leginkább pedig attól, mennyiben „átláthatóak”, vagyis értelmileg hozzáférhetőek a szabályok. Az átláthatóságot – egyszersmind az emberek arra vonatkozó felfogását, hogy a szabályok megváltoztathatóak – csökkenti, ha egy szabály követését több, nagyhatású szocializációs intézmény is előírja. (Mintegy ötven–harminc évvel ezelőtt még ez volt a helyzet a nemek közötti érintkezés jó néhány szabályával, ennek értelmében nemi erkölcsről is beszéltünk olyan esetekben, melyeket ma egyáltalán nem érzünk erkölcsi tartalmúnak.)

Shweder és Turielék válaszában hangneme és a politikai utalások azt tükrözik, hogy itt korántsem csak kutatási eredmények eltérő interpretációjáról van szó, és az érvek sem kizárólag logikai jellegűek.

Shweder szerint Gabennesch ama álláspontja, mely szerint az erkölcsi ítéletek relatív volta érettebb gondolkodáshoz, magasabb intellektuális színvonalhoz kapcsolódik (mint láthattuk, ezt látszanak alátámasztani az erkölcs szakaszos fejlődésére vonatkozó kísérletek), csak a nyugati kultúra tömegek iránti lenéző szemléletmódját tükrözi. „Ha megértjük az erkölcsi realizmus hatalmát és tartós fennmaradását, nemigen tudunk mit kezdeni azzal a feltételezéssel, hogy nem létezik olyasmi, mint az erkölcsi igazság vagy a természetes erkölcsi törvény. A nép jobban tudja, és tanulhatunk tőle, ha arra törekszünk, hogy az ő fogalmaival írjuk le a világot” – írja Shweder.

Végül a válasz zárómondataiban ismételten állást foglal amellest, hogy az erkölcsi törvények természetes eredetűek, többféleségük abból adódik, hogy több természetes erkölcsi világ létezik. (Vajon ez azt jelentené, hogy többféle természet is?)

Shweder álláspontját alaposabban megismerhetjük kultúrközi kutatásaiból, melyek azt tanúsították, hogy az indiai brahmin vallású fiatalok számára a vallási előírások semmivel sem tűnnek inkább megváltoztathatóknak, mint az erkölcsi szabályok. Shweder 1987-ben megjelent munkájában esettanulmányként egy indiai férfi, Babaji a Heinz dilemma indiai válfajára adott válaszait elemzi. Mint a hosszadalmasan idézett mélyinterjúból kiderül, Babaji semmilyen körülmények között nem tartotta megengedhetőnek a lopást, ezért Kohlberg és Higgins a 3/4 szakaszban lévőknek értékelték. Shweder azonban az interjúban foglalt indiai tanmesét elemezve arra a következtetésre jut, hogy Babaji válaszát (amely, ismételjük, a gyógyszerlopás feltétlen tilalma) indiai kontextusba helyezve a posztkonvencionális erkölcs megnyilvánulásaként is lehet értékelni.

Shweder ebben a tanulmányban – miközben bírálja a szerinte nonkognitivistá vagy emotivistá felfogást képviselő pszichoanalitikusokat és a szociális tanuláselmélet híveit – önmagát neoracionalistaként definiálja. A neoracionalizmus meghatározása szerint nem más, mint a divergens racionalitások összessége. Ez a racio-

nalizmus egy adott érvelés logikáját mindig a kontextus fényében vizsgálja. A neoracionalizmus Shweder megfogalmazásában lágyítja a pozitív tudományok kemény racionalizmusát, ugyanakkor „keményíti” a narratív jellegű, eddig lágynak tekintett tudományokat, s így lehetővé teszi az erkölcsi fejlődés és hasonló kérdések tudományos vizsgálatát.

Mindezzel a legmesszebbmenőkig egyet lehetne érteni, ha a konfliktusok nem éppen ott keletkeznének, ahol a divergens racionalitások érveléseit egymáshoz kell viszonyítani. A kérdést vulgáris, hétköznapi oldaláról közelítve: a fenti eszmei keret semmilyen támpontot nem ad arra nézve, melyek az erkölcsnek megfelelő viselkedés szabályai, ha Babaji történetesen Londonban él, nem tágítva saját, az európaítól divergáló racionalitásától.

Turiel és munkatársai válasza szintén indulatosan elutasító, bár érvelésük összetettebb. Kétségtől van a szociológiának, filozófiának olyan képviselői – állapítják meg –, akik minden szabályt emberi alkotmánynak, társadalmi eredetűnek tartanak. De jó néhányan vannak az ellenkező állásponton, köztük Rawls, aki természetes kötelességekről beszél – ezek függetlenek a társadalmi szerződéstől és a társadalmi intézményektől. E természetes szabályok eredete az lehet Turielék szerint, hogy a szabályok kialakulása az egyénben nemcsak a másokkal való interakció következménye, hanem belső feltételei is vannak: ilyennek vélik Turielék az egyének saját metafizikai feltevéseit, amelyek például a természetfölötti erők létre vagy nemlétre, a racionalitásba való hitre stb. vonatkoznak. Ezek a vélekedések univerzalisztikus jellegűek, nem beágyazottak a „konvencionális szerkezetébe” – állapítják meg. A belső feltételek tekintetében hivatkozási alapjuk Piaget, aki – mint láthattuk – szintén úgy vélekedett, hogy az autonóm ítélet képessége nem vezethető le a társadalmi konformizmusból. Csakhogy az ő álláspontja szerint a belső, univerzalisztikus feltétel az, hogy a fejlődő gyermek gondolkodásában képes legyen a műveletekre, például a megfordíthatóságra, amely az igazságosság és a kölcsönös tisztelet alapja. Vagyis az igazságosság és reciprocitás értelmi előfeltételei, az azokhoz szükséges műveleti-logikai struktúrák fejlődése az, amelyet Piaget az erkölcsi fejlődés előfeltételeként tart számon, míg álláspontja szerint az erkölcsi tartalom egy sajátos szociális érintkezési formából, az egyenrangú társakkal való együttműködésből származik. Turiel és a területspecifikus ítélet más képviselői viszont ez utóbbit, az erkölcsi ítélet tartalmát (metafizikai előfeltevések, a racionalitáshoz való viszony) vélik univerzális jellegűnek.

Ezt támasztja alá Turiel és munkatársainak az az érve, amely a kelet-európai változások tényével igyekszik cáfolni Gabenneschnek a szabályok általános relativitására, társadalmi eredetére vonatkozó érveit. A volt szocialista országokban 1989 végén bekövetkezett változások nem támasztják alá – szögezik le –, hogy azok a szabályok, amelyeket több szocializációs intézmény képvisel, kevésbé tűnnek megváltoztathatónak, hiszen ezekben az országokban a politikai vezetők erőteljes és jól szervezett kísérleteket tettek – írják a szerzők –, hogy a lakosságot a kormányzás általuk megfelelő módjának megfelelően szocializálják, kísérletük azonban kudarcot vallott. „Nem szeretnénk e bonyolult politikai eseményekhez pszichológiai magyarázatot fűzni. Ám mégis élünk a gyanúperrel, hogy az igazságosság, a jogok és a jóllét szempontjai erőteljes hatásúak” (id. mű, 2076). Vagyis a te-

rületspecifikus megközelítés híveinek fenti megállapítása szerint az egypártrend-szerű diktatúrák szocializációs kudarca abból fakadt, hogy az általuk képviselt erkölcsi szabályok nem feleltek meg a természetes erkölcs univerzális szabályainak.

Írásomban, amely az erkölcsi ítélet fejlődésének pszichológiai megközelítéseit vette számba, reményem szerint sikerült felvázolni az olvasó számára a körkörös pályát, amelyet az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása az erkölcs keletkezésének kérdésében az elmúlt húsz évben bejárt. Mint láhattuk, a nyolcvanas évek derekán a kutatók bírálták az erkölcs abszolutisztikus értelmezését és az erkölcsi ítélet fejlődésének azt a felfogását, amely a bírálók szemszögéből abszolút értékek és szabályok létét feltételezi. A kilencvenes évek területspecifikus kutatásaiban azonban ismét abszolút erkölcsi kategóriákkal találkozunk, sőt ezek a korábbiakhoz képest még viszonylagos relativitásukat is elvesztették, hiszen vélt forrásuk a természet, nem a társadalom.

IRODALOM

- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J. C., LIEBERMANN, M. (1983) A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48.
- DAMON, W. (1977) *The social world of the child*. Jossey-Bass, San Francisco
- DAMON, W. (1988) *The Moral Child*. The Free Press, New York
- ENRIGHT, R., SANTOS, M., AL-MABUK, R. (1989) The Adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95–110.
- GABENNESCH, H. (1990) The Perception of Social Conventionality by Children and Adults. *Child Development*, 61, 2047–2059.
- GIBBS, J. (1995) The Cognitive developmental perspective. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Moral Development*. Allyn and Bacon, Boston–London–Toronto, 27–49.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge
- HELWIG, C. C., TISAK, M., TURIEL, E. (1990) Children's Social Reasoning in Context: Reply to Gabennesch. *Child Development*, 61, 2069–2077.
- HOFFMANN, M. L. (1988) Moral Development. In Bornstein, M. H., Lamb, M. E. (eds) *Developmental Psychology: An advanced textbook*. 2nd edition. Lawrence Erlbaum, New Jersey, 497–548.
- KOHLBERG, L. (1984) *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development*. Harper and Row, New York
- KURTINES, W. M., GEWIRTZ, J. L. (1984) Certainty and Morality: Objectivistic versus Relativistic Approaches. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Wiley and Sons, New York, 3–24.
- KURTINES, W. M. (1984) Moral Behavior as Rule Governed Behavior: A Psychosocial Role-Theoretical Approach to Moral Behavior and Development. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Wiley and Sons, New York, 303–324.
- LAUPA, M., TURIEL, E. (1995) Social Domain Theory. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Moral Development: An Introduction*. Allyn and Bacon, New York, 455–475.

- LIEBERT, R. M. (1984) What Develops in Moral Development? In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Wiley and Sons, New York, 177–192.
- NUCCI, L., TURIEL, E. (1978) Social Interactions and the Development of the Social Concepts in Preschool Children. *Child Development*, 49, 400–479.
- NUCCI, L., NUCCI, M. S. (1982) Children's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403–412.
- PETERSON, C. C., PETERSON, J. L., SEETO, D. (1983) Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, 54, 1529–1535.
- PIAGET, J. (1970) A gyermek kétféle erkölcsse. In Piaget, J. (szerk.) *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 407–440.
- REST, J. R., DAVISON, M. D., ROBBINS, S. (1978) Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal and sequential studies of Defining Issues Test. *Child Development*, 49, 263–279.
- SHWEDER, R. A., MAHAPATPA, M., MILLER, J. G. (1987) Culture and Moral Development. In Kagan, J., Lamb, S. (eds) *The Emergence of Morality in young children*. University of Chicago Press, Chicago
- SHWEDER, R. A. (1990) In Defense of Moral Realism: Replay to Gabennesch. *Child Development*, 61, 2061–2069.
- SIEGAL, M. (1982) *Fairness in Children*. Academic Press, London–New York
- SMETANA, J., BRAEGES, J. (1990) The Development of Toddlers' Moral and Conventional Judgements. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 36, 3–16.
- SMETANA, J., SCHLAGMAN, N., WALSH-ADAMS, P. (1993) Preschool Children's Judgements About Hypothetical and Actual Transgressions. *Child Development*, 64, 202–214.
- SNAREY, J. (1985) The cross cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994) Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Scientia Humana, Budapest
- YOUNISS, J. (1980) Parents and peers in social development. University of Chicago Press, Chicago

APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF MORAL JUDGEMENT AFTER PIAGET AND KOHLBERG

VAJDA, ZSUZSANNA

The subject of this paper is research of the development of moral judgement, which is probably the most intensively investigated aspect of moral development. As like on other fields of developmental psychology, starting points here too are Piaget's suggestions and theoretical statements. The paper strives to review Piaget's original thoughts in their authentic form, especially those which concern social origin of the morality itself. Though both Piaget and Kohlberg have been strongly criticised because of their absolutistic concept of morality, in their suggested model developing children basically become more and more relativistic in their moral judgements.

Second half of the paper contains a review and critic of a leading approach in research of moral judgement: domain specific theory. By representatives of this approach children spontaneously make a difference between moral and conventional rules, which are two different domains in mental functioning. According to them moral judgements are determined by intrinsic motivation and are basically independent from social context. However their results are doubtful because of suggesting character of the method. Some critical points concerning the domain specific theory are presented through a debate which was published in the journal Child Development in 1990.

Key words: *absolute and relative concept of morality, universal moral rules, domain specific judgements*

AZ „IGAZSÁGOS KÖZÖSSÉG” EGYES MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA NÉHÁNY KÖZÉP- ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

BOROSS OTTILIA

Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke
E-mail: boross@almos.vein.hu

A vizsgálat Kohlberg erkölcsi fejlődés elméletéből általános és középiskolásoknál vizsgálta erkölcsi dilemmákat tartalmazó helyzetek megoldását irányított vitával. A történetfeldolgozó módszer a beszélgetések és viták révén lehetséges út az erkölcs tanításának iskolai bevezetésénél. Mindenképpen többet adnak egy egyszerű ismeretátadó-elsajátító foglalkozáshoz-tanórához képest. Előzetes és a foglalkozások után felvett kérdőíves adatok alapján az életkorral együtt nő a szabálytudat, javul az iskolával való kapcsolat, ugyanakkor csökken a merev tekintélyelvűség és az előítéletesség. Említésre méltó, hogy a tolerancia mértéke az életkor növekedésével csökkenni látszik. A viták általában az életkori trendnek megfelelő fejlődést erősítették fel.

Kulcsszavak: erkölcsi fejlődés, szabálytudat, Kohlberg, attitűd

Minden kor nevelési elveinek és gyakorlatának központi problémája saját kultúrájának átörökítése, a felnövekvő generációkkal való elfogadtatása és betartatása, hiszen csakis így, a társadalmak folytonosságán és viszonylagos állandóságán keresztül érhető el, hogy a társadalmak tagjainak élete valamennyire kiszámítható és biztonságos legyen. Mindazokban a kultúrákban, ahol megjelent az intézményes nevelés valamilyen formája, szükségszerűen felvetődött az erkölcsi nevelésre, az értékek átadására való törekvés is. Az erkölcsi kategóriák nem velünk született entitások, s ez amellet, hogy szükségessé teszi a moralitás ismeretanyagának és viselkedérendszerének szervezett és átgondolt továbbadását, azt jelenti, hogy nem örökérvényű kategóriákról van szó, s hogy tartalmuk képlékeny és formálható, sőt, alakulhat destruktív, rossz irányban is. Arisztotelész saját fiához intézett szavaiban így fogalmaz: „Az erkölcsi erények nem természettől fogva vannak ben-

nünk, mert ami természeténél fogva van, azt másként szoktatni nem lehet; csak arról gondoskodott a természet, hogy a lélek az erkölcsi erények befogadására alkalmas és képes legyen. E képességhez, vagyis hajlamhoz járul a szoktatás, melynek legjobb módja a cselekedtetés. Azzal, hogy igazságos cselekedeteket visünk véghez, leszünk igazságosak ... az erkölcsi erények *szoktatás* segítségével, a szellemi erények *oktatás* útján keletkeznek és erősödnek.” (FINÁNCZY, 1906, 153–154)

Már 2300 évvel ezelőtt nyilvánvaló volt tehát, hogy a világról és az erkölcsről való ismeretek átadásához eltérő módszerekre van szükség, s hogy utóbbi nem sajtúítható el kizárólag elméleti úton, verbálisan megfogalmazott tételeken keresztül. A hétköznapi gyakorlat, a referenciaszemélyek és -csoportok konkrét példákon keresztül megmutató viselkedésmintázata a legfontosabb erkölcsformáló erő. Az erkölcsi nevelés nagy dilemmái az ismeretátadó közeg, az alkalmazott metodika és az átörökítendő tartalom helyes megválasztása, melyeket csak ritkán szokott társadalmi konszenzus és elégedettség kísérni. A felnövekvő generációk erkölcsi tudatosságának és magatartásának kialakítása részleteiben és eredményeiben – az elért eredményektől függetlenül – minden korban törvényszerűen előhívja a felnőtt társadalom és a nevelők elégedetlenségét.

Vajon ennek az erkölcsökkel való mindenkori általános elégedetlenségnek köszönhető-e, hogy mai korunkban az erkölcsi normák soha nem látott hanyatlását véljük tapasztalni, vagy pedig erkölcsünk valóban talajvesztetté váltak? Ez utóbbi álláspont mellett az, hogy olyan generációknak kellene jelenleg érték közvetítő szerepet vállalnia gyermekeik felé, akik önmaguk is házilagosan kialakított erkölcsi normákkal kibélelt világban nőttek fel; felkészületlenül érte őket a rendszerváltáskor megjelenő ideológiai és erkölcsi sokszínűség; védtelenek a rájuk zúduló médiaáradattal, az iskolák elbizonytalanodásával, a sokszor minőségi igény nélkül fellépő alternatív pedagógiai irányzatokkal szemben.

Jóllehet átfogó felmérésre még nem került sor, az egyes részterületekre irányuló szociálpszichológiai kutatások szerint 1981 és 1991 között például gyökeresen átalakult a magyar diákok véleménye a különböző országok és népek helyzetéről és szerepéről, az egyes társadalmi kategóriákhoz tartozó magyarországi csoportok (értelmiségi, munkás stb.) súlyáról, s negatív attitűdváltozás állt be a saját nemzeti kategória értékelésében is. Negatív irányba mozdult el például a becsületesség és barátságosság megítélése, mely korábban a magyar ember legfőbb észlelt erényei közé tartozott (HUNYADY, 1997).

A „szocialista erkölcs” és „embertípus” mítoszának összeomlásával gyakorlatilag megszűnt a viselkedésre és a mindennapok erkölcsére vonatkozó íratlan szabályok összessége. A hiány azért súlyos, mert egyrészt a jogrendszerben és az alkotmányban megfogalmazódó írott szabályok is folyamatos, nemegyszer pillanatnyi érdekeket kiszolgáló változások alatt állnak, másrészt a „szocialista” elvek megfogalmazása – bármennyire kevésbé is töltötték be a maguk idejében a nekik szánt feladatot – a velük való szembenállással a társadalom közép- és alrétegei felé érték közvetítőként kijelöltek egyfajta morális viselkedést. Az elvont erkölcsi kategóriák helyét ma egyre inkább a jelen materiális szükségletei, az anyagi világban való bármilyen megvalósított érvényesülés és küzdelem veszi át. Azok az iskoláskorú fiatalok, akik vallásos meggyőződés híján kiesnek a különböző felekezetek (esetleg szekták)

vonzásköréből, nem kapnak áttekinthető, egyértelműen megfogalmazott morális iránymutatást sem a Tízparancsolat, sem felekezet nélküli ifjúsági szervezetek valahány pontja, sem közismert és citálható alkotmányi szövegezés formájában.

Ebben a helyzetben az iskoláknak mindent meg kell tenniük azért, hogy az erkölcsi tartás, az iskoláskorú gyerekek viselkedéskultúrája és értékrendszere ne csak vallási kereteken belül legyen átörökíthető és értelmezhető, hanem önálló, ideológiától független emberi kategóriákat képviseljen, a „civil társadalom” eszményét.

A szocializáció morális oldalainak újabb kori megfogalmazói közül Piaget és Kohlberg rendszere határozta meg legmarkánsabban az erkölcsi fejlődés elméletének irányát. Munkacsoportunk az „Igazságos közösség” modelljéből kiindulva Lawrence Kohlberg módszereinek felhasználásával igyekezett az osztályok közösségét, a tanulók erkölcsi fejlődését pozitív irányban befolyásoló foglalkozásokat kidolgozni két vidéki általános, egy vidéki, egy Budapest környéki és egy budapesti középiskolában.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Lawrence Kohlberg első munkáiban, doktori disszertációjában Piaget megállapításaiból kiindulva vizsgálta a gyermekek morális ítéletalkotásának fejlődését (lásd VÁRINÉ, 1994b). Tíz-tizenhat éves gyerekekkel dolgozva kimutatta, hogy a gyerekek elvi erkölcsi dilemmákra adott válasza és érvelése alapján az erkölcsi fejlődés hat, egymástól jól elkülöníthető szakaszra osztható fel. A szakaszok összefüggésben állnak az egyén intellektuális szintjével és életkorával, noha az életkor – Piaget felfogásával ellentétben – nem feltétlen meghatározója az erkölcsi gondolkodás fejlettségének. KOHLBERG (1981–1984) egy csaknem húsz évig tartó longitudinális vizsgálaton keresztül ellenőrizte szakaszainak a piaget-i morális fejlődéssel való összefüggését, módszereinek használhatóságát és érvényességét. Az erkölcsi gondolkodás kognitív fejlődési modellje megállapítja, hogy

- a) az erkölcsi rendszer az egyén és a környezet közötti interakció során alakul ki;
- b) az előrelépés csakis a különböző szakaszok egymásutániségében lehetséges;
- c) néhányan gyorsabban teszik meg az erkölcsi fejlődésben bejárt utat, és messzebbre jutnak, mint az átlag;
- d) szoros kapcsolat alakul ki a kognitív ismereteken alapuló struktúrák és az egyén erkölcsi felfogása és cselekedetei között.

KOHLBERG (1981–1984) állásfoglalása szerint a különböző szinteket és szakaszokat nem járja minden ember szükségszerűen végig, mint ahogy a fejlődés ütemében is mutatkoznak egyéni eltérések. A szakaszok sorrendje nem cserélhető fel, az egyes szakaszok nem átugorhatóak. Az erkölcsi fejlődés az egész élet során tart – azaz a serdülőkor nem jelenti az erkölcsi fejlődés lezárulását –, de nem is következik be szükségszerűen az adott korra jellemző állapot. Sokan életük végéig az első néhány szint valamelyikén maradnak anélkül, hogy felmerülne bennük a tovább-

lépés igénye. Kohlberg szerint ugyanakkor elősegíthető az egyik szakaszból a másikba való átlépés, s a társadalom felelőssége megtalálni azokat a módszereket, melyek az erkölcsi fejlődés elősegítésének irányába hatnak.

AZ ELSŐ GYAKORLATI PRÓBÁLKOZÁSOK

Kohlberg egyik tanítványa, Moshe Blatt bizonyos korábbi kutatásokra alapozva úgy gondolta, hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen olyan erkölcsi témákat feldolgozó beszélgetésben vesznek részt, melyek során saját erkölcsi szintjükönél egy fokkal magasabb szintű érvelés tanúi lehetnek, jobb eséllyel fognak indulni az egy fokkal magasabb szakaszba való eljutáshoz. Blatt hatodik osztályos gyerekekkel próbálta ki elképzelését, akikkel 12 héten át heti egyszeri találkozás alkalmával egy-egy erkölcsi probléma köré szerveződött történetet dolgozott fel. A beszélgetések menete mesterkéletlen volt, a gyerekek megpróbálták megoldást találni a felvetett problémákra, majd meghallgatták egymás érvelését. A beszélgetést vezető felnőtt annak a gyerekeknek a megoldását fogadta el legjobbnak és állította a többiek elé példaként, aki a többieknél egy szinttel magasabb erkölcsi álláspontot képviselt, s egyben igyekezett logikai, racionális érvekkel meggyőzni a többieket az adott megoldás helyességéről (ismerteti VÁRINÉ, 1994b).

Blatt megállapította, hogy a beszélgetésben részt vevő gyerekek 64 százaléka a kiinduló szintnél egy teljes szinttel magasabbra jutott. Későbbi vizsgálatai szerint a kimutatott előrelépés csak akkor jön létre, ha az egy szintnyi pozitív különbség valóban jelen van a gyerekek előtt elhangzó és elfogadott morális érvelésekben. Nem volt számottevő változás adott idő alatt sem a foglalkozásban nem részesülő, sem az irányítatlan, kortársak részvételével történő beszélgetésekben részt vevő osztályok tanulói között. Az erkölcsi ítéletek terén bekövetkező változások az érintett gyerekeknél még egy év múlva is kimutathatóak voltak.

A morális ítéletalkotás befolyásolható tehát tanári módszerekkel iskolai körülmények között, s irányított foglalkozások segítségével olyan előrelépés érhető el, mely egyébként nem, vagy csak jóval hosszabb idő elteltével valósulhatna meg.

A KUTATÁS FELTÉTELEI ÉS KÖRÜLMÉNYEI

A kohlbergi programmal és hazai alkalmazásával Váriné Szilágyi Ibolya munkáján keresztül ismerkedtünk meg, aki értékes tanácsaival a későbbiekben is sokat segített bennünket. Terveink szerint egy bizonyos iskolának valamelyik osztályában legalább egy tanítási féléven keresztül megpróbáltunk volna klasszikus kohlbergi „Igazságos közösség” körülményeket létrehozni az osztályban tanító pedagógusok és az igazgatóság támogatásával. Vérmes elképzeléseinknek az volt az alapja, hogy az egyik iskola igazgatója maga kereste velünk a kapcsolatot. Az „Igazságos közösség” elméletének felvázolását követő lelkesedés egészen addig töretlenül tartott, amíg konkrét gyakorlati lépésekre nem került sor, nevezetesen az érintett osztá-

lyokban tanító pedagógusok számára kidolgozott foglalkozásokra, és a saját házi-rend szerint működő osztályközösség kialakítására. Világossá vált, hogy az iskola inkább azt szeretne volna, ha pedagógusai valamiféle pszichológiai segítséget kapnak tőlünk a tanítványaikkal való foglalkozások során, s nem azt, hogy jelenlétünk újabb terheket és elfoglaltságokat rójon rájuk. Nyilvánvaló volt, hogy a féléves kutatás megbolygatná az iskola addigi megszokott életét. Az iskola vezetésének és tanárainak félelme teljességgel érthető volt – más iskoláknál, előzetes puhatolózásaink során is ugyanerre az eredményre jutottunk –, ezért megpróbáltunk olyan megoldást találni, mely mindhárom fél – a tanulók, a tanárok és a kutatás lebonyolítóinak is – öröme és épülésére szolgál.

Blatt eljárása kínálkozott a legkézenfekvőbb megoldásnak, melyhez az iskola részéről nem kellett más, mint heti rendszerességgel egy adott időpont, a tanulók részéről aktív részvétel, a mi részünkről pedig olyan csoport-, illetve vitavezetők biztosítása, akik képesek az adott gyermekcsoportokkal bizonyos morális dilemmák feldolgozására.

A terepmunkában végül három vidéki, majd egy diákköri dolgozat formájában (BUGNYÁR, 1999) egy budapesti és egy főváros környéki iskola vett részt, azaz két általános és három középiskola, mely utóbbiak mindegyike néhány éve már hatosztályos iskolaként működik. Egyik közülük felekezeti. Nevezzük az iskolákat Belvárosi Iskolának, Lakótelepi Iskolának, Kisvárosi Gimnáziumnak, Katolikus Gimnáziumnak és Pesti Gimnáziumnak. Az iskolák között – kivéve a Budapest környéki felekezeti középiskolát – pedagógiai szemlélet és az odajáró gyerekek társadalmi hovatartozása tekintetében nem volt számottevő különbség.

A VITAVEZETŐK

Blatt tapasztalataiból kiindulva, mely szerint a tanulók előtt elhangzó morális érveknek legalább egy szinttel magasabbnak kell lenniük a tanulók szintjénél ahhoz, hogy erkölcsi ítéletalkotásukban pozitív elmozdulás történjen, úgy gondoltuk, hogy ezt a feltételt tanár szakos egyetemi hallgatók is tudják biztosítani. Áldozatos és inspiratív munkájáért köszönet illeti a Veszprémi Egyetem hallgatóit, Darnai Juditot, Mester Tímeát, Székely Ágneszt, Bugnyár Zoltánt, Hegyi Ágít, Takács Ibolyát, Szabó Csabát és Farkas Norbertet, és a szakdolgozatát e témából író Ferensitz Mónikát. Vitavezetővé való kiképzésük féléves, heti két órás szabad interakciós csoportfoglalkozásból állt. Igyekeztünk mindazokat a módszereket kipróbálni velük, melyeket ők maguk később az iskolai tanulókkal való foglalkozásokon belül alkalmazhattak: játékokat, interaktív gyakorlatokat, szerepjátszást stb. A hallgatók a rendszeres foglalkozások során egymással igen barátságos kapcsolatban levő, összetartó csoporttá kovácsolódtak. Mődjük nyílt a gyakorlatban megismerni és megtapasztalni a csoportképződési folyamatokat, azok összes dinamikájával és feszültségével együtt. A beszélgetésekről lehetőség szerint jegyzőkönyveket vagy videofelvételeket készítettünk, s átlagosan egy-másfél órát szántunk a részletek megbeszélésére, a történetek elemzésére. A hallgatók szempontjából a féléves

programnak talán ez volt a legfontosabb és leghasznosabb része, ugyanis itt tudtuk megbeszélni, mi is történt valójában az osztály és a vitavezetők között, minek köszönhetik sikereiket és miért teremthetnek olyan ellenséges szituációk, melyekre nem számítottak és nem is voltak felkészülve.

A FOGLALKOZÁSOK FELÉPÍTÉSE

A beszélgetéseket egy-egy helyzet, téma vagy történet köré szerveztük, a történetek megbeszélése kötetlen formában történt. Korlátoztuk a kommunikáció irányát és időzítését, azaz egymás között nem, csak a csoporthoz szólva lehetett beszélni, és a másik szavába vágás is kerülendő volt. A vitavezetők elsősorban ennek szabályozását, illetve a beszélgetés indirekt módszerekkel való terelgetését tekintették feladatuknak. Úgy érezték, hogy a kohlbergi, illetve a Blatt-féle eljárás, a kiválasztott tanuló megoldásának kiemelése és a többiek elé példaként való állítása mesterkéltnak lenne, így inkább a felvetődött válaszok és a lehetséges megoldások összegyűjtésére törekedtek, s vitára sarkalló kérdésekkel próbálták a tanulókat rávezetni az egyes megoldási variációk gyakorlati következményeire. Tudjuk, hogy a véleményváltozás akkor a legmaradandóbb, ha saját logikai következtetés útján jön létre – mi ebben próbáltunk segítséget nyújtani.

A KÉRDŐÍV

A foglalkozások előtti és utáni állapot mérésére, illetve a foglalkozások eredményességének kimutatására hatvan tételből álló kérdőívet állítottunk össze. Figyelembe véve az általános és a középiskolás korosztály eltérő életkori sajátosságait, a két, ugyanazon hét kategória köré csoportosított kérdéssor megfogalmazásában és a kérdések tartalmában némileg eltér egymástól. A társadalmi normákat, személyes és erkölcsi szabályokat egyaránt tartalmazó kategóriákat, melyek remélhetően kifejezik a tanulók erkölcsi profilját, egy általános és egy középiskola osztályfőnökeivel együttműködve alakítottuk ki. Ezek: az *előítéletesség*, a *tekintélytisztelet*, a *szabálykövetés*, a *tolerancia*, a *demokratizmus*, az *iskolával való jó kapcsolat* és a *teljesítménymotiváció*.

Az első (prekonvencionális) szintre az előítéletesség, a tekintélytisztelet és a szabálykövetés dominanciáját tartjuk jellemzőnek; a másodikra (konvencionális szint) az előítéletesség hátrébb húzódásával a tekintélytiszteletet, a szabálykövetést és az iskolával való jó kapcsolatot, a tolerancia és a demokratizmus egyes elemeinek megjelenésével; a harmadikra (posztkonvencionális szint) pedig az előítéletesség marginalizálódása, a tekintélytisztelet és szabálykövetés fontosságának csökkenése mellett a toleranciát, a demokratizmust és a teljesítménymotivációt. (Teljesítménymotiváción elsősorban az iskolai, mégpedig intrinzikus motivációt értünk, melyben a valódi, s nem a látszólagos teljesítmény elérése a cél, tehát például nem az elért osztályzatok játsszák a központi szerepet, hanem a megszerzett tudás.)

A kérdőívek kitöltésénél, ahol jelen voltak az osztályfőnökök is, érdekes volt megfigyelni, hogy noha mindegyik osztályban komolyan vették a gyerekek a feladatot, és buzgón töltögették a kérdőíveket, az ezzel járó neszezést, fészkelődést, mormogást s időnkénti felkiáltásokat a tanárok sok esetben rendetlenségnek ítélték meg, és osztályaikat folyamatosan fegyelmezték. A „rosszaság” kritériumába nemcsak az esetenkénti beszélgetések tartoztak bele, hanem például a „piszmozgás”, a tollkeresés, a túl hangos lapozás vagy a túl gyors befejezés is: „nem arról volt szó fiam, hogy összecsapod”.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI FOGLALKOZÁSOK TERVEZETE

Észrevétlenül próbáltuk az alapvető erkölcsi fogalmakat, az életünket irányító írott és íratlan szabályokat belecsempészni az osztályokkal folytatott beszélgetésekbe, ugyanis tapasztalatunk szerint a 10–15 éves iskolás korú gyerekek gyanakodva fogadnak minden olyan dolgot, melyben e két fogalom – szabályok és erkölcs – megjelenik.

Egy *Jenga* nevezetű játékkal indítottuk az első órákat: „Ezt a játékot úgy hívják, hogy Jenga, lehet, hogy néhányan már ismeritek. Játsszatok vele!”. Szándékosan nem adtunk részletesebb instrukciókat, remélvén, hogy vagy vannak, akik ismerik a játékot és magukhoz ragadják a vezetést, vagy az asztalhoz csődülve mindenki egyszerre akar majd a kockákhoz férni, és még mielőtt igazi játék kialakulna, az egész összedől. A Jenga-oszlop ledőlése (ami előbb-utóbb óhatatlanul bekövetkezik) után kezdtünk el a szabályok szükségességéről beszélgetni.

Később az iskolák házirendjének megbeszélése került sorra, majd történeteket mondtunk el a gyerekeknek, illetve megjelenítettünk egy-két olyan iskolai szituációt, melyek rendszeres ütközési pontok szoktak lenni tanárok és diákok között. A foglalkozások elején és végén feszültségoldó, -levezető, illetve csoportösszetartást elősegítő játékokat játszottunk. Ezek a játékok bizonyultak a foglalkozások fénypontjának; ugyanazt a játékot néha – a szünetbe áthúzódóan – többször is meg kellett ismétlni. Nem lebecsülendő hatásuk volt többek között, hogy valamennyire lecsapolták a gyerekek túláradó, kirobbanó energiáit.

A csoportvezetők indirekt vezetési stílust alkalmaztak, vagyis nem deklarálták véleményüket, és a csoportot igyekeztek nem a megszokott fegyelmezési eszközökkel összetartani. Szerettük volna, ha legalább az első néhány alkalommal sikerül az osztályfőnökök jelenléte nélkül levezetni a beszélgetéseket, de erre nem minden osztályban kerülhetett sor, és több olyan helyzet is adódott, amikor úgy érezték, hogy bele kell szólniuk a beszélgetésbe. Egyikük meg is fogalmazta, hogy „nem bírom ki, hogy ne segítsek ezeknek a szegény gyerekeknek” (a szegény gyerekek a hallgatók voltak). Otlétük érezhetően befolyásolta az osztállyal való munkát. Egyrészt a tanulók kommunikációja megoszlott közöttük és közöttünk, sokszor *nekik* beszéltek, a derék gyerek benyomását keltve ahelyett, hogy a véleményüket mondták volna el, másrészt bizalmatlanabbak voltak irántunk. Amikor pedig már egy kialakult folyamatot akart az egyik ötödikes osztályfőnök leállítani, kifejezetten ellenségesek voltak vele szemben.

A GIMNÁZIUMOK

A középiskolásoknál egyből történetekkel indítottunk, s a foglalkozásokat életkoruknak megfelelően kiválasztott játékokkal nyitottuk és zártuk. Szerencsére már kezdettől fogva elfogadtak bennünket, szívesen vettek részt a beszélgetéseken. Komolyan vették a témákat, a csoportvezetőkkel is igen kíméletesen, szinte már tisztelettel bántak. Az általános iskolásokkal összehasonlítva ennél a korosztálynál volt a legsikeresebb a pszichodramatikus elemek felhasználása, lévén már elég érettek ahhoz, hogy képesek legyenek felelősséggel belehelyezkedni más emberek helyzetébe, át tudják élni mások érzéseit és helyzeteit, miközben már túljutottak azon az életkoron, amikor a játékokból való kimaradás épp a felnőtté válás bizonyítási jele. Magyarán ők már mernek játszani.

Az egyik legszembetűnőbb dolog, amit megállapíthattunk a foglalkozások kapcsán az volt, hogy a középiskolás korosztálynak óriási a beszélgetésekre való igénye. Az első néhány alkalom az egyik gimnáziumban azzal telt el, hogy a gyerekek egyszerűen panaszkodtak: többnyire a családjukra vagy úgy általában a világra. Szóba került a drogtól kezdve az öngyilkosságon és a szexuális életen át az abortuszig minden kényes téma, mégpedig különösebb szégyenkezés vagy elfogódottság nélkül. Mindannyiunkat mellbe vágott, hogy mennyire pontosan meg tudják fogalmazni gondjaikat ezek a 16 éves gyerekek, és hogy mennyire magukra vannak hagyva velük.

A vitavezetők igyekeztek a háttérben maradni, inkább csak egyfajta katalizátor, olykor a moderátor szerepét játszva, semmint az értékelőt vagy a bírálót. Inkább csak tükrözték a gyerekek véleményét anélkül, hogy véleményt nyilvánítottak volna, ami itt, a gimnazistáknál volt a legnehezebb, ugyanis ők többször is megkísérelték színvallásra készíteni őket. Szerencsére sikerült a rohamokat kivédve megőrizni pártatlanságukat (a tét természetesen az volt, hogy a vitatkozó felek közül kinek a pártján állnak).

Illusztrációképpen íme a történetek egyikének a három gimnáziumi osztályban végzett feldolgozása és értékelése.

TÖRTÉNET

Tamás érettségi előtt áll. Szülei elvárják tőle, hogy rögtön a középiskola után egyetemre kerüljön, amit ő is nagyon szeretne. Számításai szerint a középfokú nyelvvizsga két pontja elengedhetetlenül hiányzik ahhoz, hogy biztosan felvegyék, de – miután már két ízben nem sikerült – nem sok reménye maradt arra, hogy az érettségire készülvén még a nyelvvizsgát is sikeresen lebonyolítsa. Egyik barátja, Robi, azzal áll elő, hogy ismer valakit, aki 25 000 Ft-ért tudna neki Állami Nyelvvizsga-bizonyítványt szerezni. Mit tegyen. Megvásárolja-e a papírt?

A történetben a főszereplő céljának megvalósítása – mely társadalmilag kívánatos, sőt elvárt – és az alkalmazott eszközök erkölctelensége kerül konfliktusba egymással.

*Osztályonkénti elemzés:
Kisvárosi Gimnázium, 10. osztály*

Az óra elején még csak kétharmad-egyharmad arányban vásárolták volna meg a bizonyítványt, a végén azonban már csak egy diák állt ellent, ő is igen bizonytalanul. Általában nem láttak kivetnivalót a dolgok ilyen megoldásában.

A vásárlás melletti legfontosabb érvek:

- mások is így csinálják
- nem rosszabb, mintha valaki protekcióval vagy „fizető” diákként kerül be az egyetemre
- ha visszautasítom, hátrányba kerülök a többiekkel szemben
- a csalás ma nem számít büntetnek
- úgysem veszik észre, nem lehet lebukni, és a csalás csak akkor csalás, ha kiderül
- nem akarok a szüleimnek csalódást okozni azzal, hogy nem vesznek fel
- nem mernék a család és az ismerősök szeme elé kerülni, ha nem vennének fel
- úgyisincs szükségem a nyelvre ott, ahova megyek, úgyhogy nem vesztek velem semmit
- majd ha biztosan benn vagyok, majd tényleg megtanulok angolul

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- lebukhatok, és annak komoly következményei lehetnek
- hogy néznék szembe a barátaimmal

Katolikus Gimnázium, 10. osztály

A kezdeti arány egyharmad-kétharmad a megvásárlók javára, az óra végére pedig – az előző iskolának épp fordítottjaként – csak egy gyerek tartott ki a vásárlás mellett. Utóbbi érve elsősorban a továbbtanulás mindenáron való elérése és a máskülönböni esélytelenség volt.

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- nem éri meg erkölcsileg/emberileg
- másképp is el lehet érni a célt
- nem tanulnám meg a nyelvet, pedig szükségem van rá
- a velem azonosan teljesítővel szemben pizsokság
- aki segédeszközökkel akar bekerülni, előbb-utóbb úgyis kiszorul
- nem kell mindenáron egyetemre kerülni

Pesti Gimnázium, 12. osztály

A gyerekek négyötöde megvette volna, s véleményük nem változott.

A vásárlás melletti legfontosabb érvek:

- miért ne, csak az időm pazarolom a nyelvvizsgázással
- anélkül egyszerűen nem vesznek fel
- van pénzem rá, miért ne vegyem meg
- ha kihagyok egy évet, egy év alatt mindent elfelejtek

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- túl drága
- lebukhatok
- kiderül, hogy nem tudok beszélni
- rájönnek a szüleim
- lesz még más lehetőségem is

A válaszok értékelése

A Kohlbergi kategóriák értelmében az adott válaszok az 1–4. szakaszig terjednek, az egyes szakaszokra jellemző reakciók párhuzamos, egyidejű jelenlétével. Megtalálható a konkrét büntetéstől való félelem (lebukhatok, rájönnek a szüleim, nem mernék a család szeme elé kerülni – 1. szakasz). A külső tekintélyt a szülők vagy a kortársak képviselik. Jellemző a szükségletek közvetlen kielégítése, a szabályok és szükségletek közötti konfliktusok pragmatikus feloldása (különben nem vesznek fel; ha van pénzem, miért ne; ha kihagyok egy évet, mindent elfelejtek – 2. szakasz), és erős a 3. szakasznak, a család és a referenciacsoportok elvárásainak való megfelelés igénye, akár negatív értelemben is (a velem azonosan teljesítővel szemben pizsokság; nem akarok a szüleimnek csalódást okozni). A negyedik szakasz, azaz a törvény és a rend fenntartása – elvértve fordul csak elő (elveszem mástól a helyet). Elmondható, hogy nem alulszocializált gyerekekről van szó – nincsenek közöttük deviánsok, kirívóan rossz tanulók stb. Valószínűnek látszik, hogy esetükben modellkövetés érvényesül, a szülőkkel és a társadalomban látott mintákkal való azonosulás, ahol nem feltétlenül bűn az előny szerzésnél a kerülő utak alkalmazása.

Az iskolák közötti jelentős eltérést első ránézésre könnyen magyarázhatnánk az iskolák közötti világnézeti különbségekkel. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nem csak ezen a téren mutatkoznak különbségek a tanulók iskolai életében. A Katolikus Gimnázium tanulói rendszeresen részt vesznek ehhez hasonló problémamegbeszélő, értékelő csoportokban, melyek – amellet, hogy véleményformáló hatásuk van – nemspecifikusan rávezetik őket a kulturált vitatkozás, a problémák figyelmes és értő megközelítésének módjára, a többszemponútú elemzésre. Lényeges szerepe lehet az őket körülvevő tanárok és a család személyes példa- és modellnyújtásának, annak, hogy a tanárok a tanórákon kívül is sok időt töltenek szervezett és tartalommal megtöltött programok keretein belül diákjaikkal, erőteljes véleményformáló szerepet játszva életükben. Fontos, hogy a felekezeti gimnázium az iskola szabályait igyekszik minden körülmények között betartatni és betartatni, illetve a szabályok megszegésének egyértelmű következményei vannak.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÉRTÉKELÉSE

A féléves munka eredményessége részben az iskolai foglalkozások elemzésével, részben az előzetesen és utólag felvett kérdőívek kiértékelésével mérhető fel. Az akciókutatás jellegű programban a foglalkozások hatása egyidejűleg három szinten is megmutatkozik. Az első szinten, a neveléslélektani kutatásban, a résztvevőknek lehetősége nyílt arra, hogy megismerkedjenek az erkölcsi nevelés fogalmával, a jelenség megközelítésének és mérésének, az érintett iskolás korosztályok bevonásának egy lehetséges változatával. A második szinten a vizsgálat a részt vevő iskolás gyerekek és tanáraik számára valódi személyes élményt jelentett, mely nem egyszerűen egy számukra áttekinthetetlen vizsgálatban való részvétellként, hanem közvetlen és áttekinthető élményként valósult meg. Az itt szerzett élmények – s minden akciókutatásnak ez a lényege – hosszú időn át befolyásolni fogják a tanulók emberi kapcsolatokra irányuló attitűdjét, s azt, ahogyan interperszonális helyzetekben saját szerepükről és lehetőségeikről gondolkodnak. A harmadik szint a vitavezető egyetemisták tapasztalatairól szól, akiknek közreműködését alapvetően meghatározta, hogy nem egyszerű végrehajtói, hanem aktív tervezői és kivitelezői voltak a programnak. Amellett, hogy betekintést nyertek a pedagógiai kutatás módszertanába, közvetlen tapasztalatokat szereztek arról is, hogy milyen felelősség élő, cselekvő emberek részvételével kutatásokat végezni, hogy tevékenységeikkel valószínűleg maradandó nyomot hagynak más emberek életében, s hogy akkor is meg kell dolgozni az emberi kapcsolatokért, ha kivételezett, mintegy hatalmi pozícióból indul ki valaki. Mind a rájuk bízott csoporttól, mind – utólagos megbeszélések formájában – a felnőtt csoportvezetőtől és diáktársaiktól azonnali, folyamatos és egyértelmű visszajelzéseket kaptak csoportvezetői munkájukról és saját interakciós stratégiájukról, mégpedig nem egy mesterségesen létrehozott, hanem valódi, élő helyzetben. Élményeiknek sajátos ízt adhat az állandó szerepingadozás, mely köztük és az iskolások közötti csekély életkori távolságból fakad. Szakmailag feltehetően sokat jelentenek majd számukra ennek a néhány hónapnak és a remekül megoldott feladatoknak a tapasztalatai.

A KÉRDŐÍV EREDMÉNYEI

A kérdőív segítségével kapott adatokat a BMDP (Biomedical Program Package) segítségével dolgoztuk fel; az adatok számítógépre való felviteléért a kísérletben részt vevő számítástechnika szakos hallgatóké, Köles Mihályé, Farkas Norberté és Szabó Csabáé az érdem.

Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítása alapján kijelenthető, hogy a foglalkozások nem voltak eredménytelenek, több kategória mentén is szignifikáns változásokat idéztek elő. El kell természetesen választanunk ezeket a változásokat az életkorhoz kapcsolódó, egyébként is bekövetkező módosulásokkal, mely utóbbiak két szempontból érdekesek számunkra. Egyrészt arra utalnak, hogy a gyerekek fejlődése a természetes érés mentén az erkölcsi tudatosság koncepcióinak megfelelően alakul-e, másrészt a bármilyen irányú életkori hatás azt mutatja, hogy

kérdőívünk érzékeny. Megállapításunk szerint a vizsgált mintában az életkorral együtt nő a szabálykövetés, javul az iskolával való jó kapcsolat, ugyanakkor csökken a merev tekintélytisztelő és az előítéletesség. Említésre méltó, hogy a tolerancia mértéke az életkor növekedésével csökkenni látszik. Az erre a kategóriára érvényes kérdéseket tartalmilag vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy ez a csökkenés nem más, mint a gyerekek önmagukkal és környezetükkel való szigorúságának emelkedése, vagyis az engedékenység csökkenése.

A beszélgetések eredményeképpen a tolerancia csökkenése a nagyobb gyerekeknél még inkább felerősödött, amely jelenség részben annak tulajdonítható, hogy az egyes kérdésekre őszintébben mertek – esetleg a feltételezett elvárások ellenében is – válaszolni. A tekintéllyel kapcsolatban szintén azonos irányúak a foglalkozások hatására történő és az életkor következtében beálló változások. A nagyobb gyerekek kevésbé merev tekintélyüztelők, és a foglalkozások hatására is ugyanilyen módosulási tendenciák figyelhetők meg. Eltérő a helyzet a szabálykövetés és az iskolával való jó kapcsolat terén, ezekben a kategóriákban eltérő irányú az életkori, és a beszélgetések hatására fellépő változás. Az életkor hatására a gyerekek egyre kevésbé merev szabálykövetést mutatnak, míg a beszélgetések nyomán a szabálykövetés növekszik.

A kérdőív elégedettségre csábító eredményeinek értékelésekor azonban nem szabad megfeledkeznünk két triviális torzító tényezőről, melyek a diákokkal való kapcsolat oldódásának, a bensőséges, bizalomteli légkör kialakulásának következtében léptek valószínűen fel. Egyrészt az utótesztben a válaszok feltételezhetően őszintébbek voltak, mint az első alkalommal, másrészt a diákok – igyekezték kedvünkben járni – válaszaikat gyaníthatóan részben a mi vélt elvárásainkhoz igazították. További tanulság, mely a történetfeldolgozások során tapasztaltak alapján fogalmazódott meg bennünk az, hogy a vitavezetők indirekt, moderátor jellegű stílusa valójában nem feltétlenül segíti elő a csoport magasabb erkölcsi szintre való jutását, különösképpen azokban az esetekben, amikor a kívánatos megoldás elleni érvek szószólói dominálnak az adott közösségben. Erre azok a beszélgetések döbentettek rá bennünket, amikor a mi szándékainkkal épp ellentétes irányú változás történt az osztályokban. A vitavezetőknek tehát – amennyiben a cél a pozitív irányú változás elérése – jobban kell közelíteniük a klasszikus blatti gyakorlathoz, s indirektségüket csak abban az esetben őrizhetik meg, ha úgymond „diagnosztikus” felmérésről van szó.

ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzőképpen elmondható tehát, hogy a kutatás eszközüül használt történetfeldolgozó módszer – amennyiben standardizált történetek és egységesített értékelési rendszer kapcsolódik hozzá – alkalmas lehet egyes osztályok, közösségek erkölcsi szintjének felmérésére, illetve összehasonlítására, továbbá, hogy az ilyen típusú, beszélgetéseken, vitákon és szituációk megjelenítésén alapuló gyakorlati foglalkozások az egyik lehetséges járható utat képviselhetik az erkölcs tanításának

iskolai bevezetésénél. Mindenképpen többet adnak egy egyszerű ismeretátadó-el-sajátító foglalkozáshoz-tanórához képest, saját élmény segítségével segítenek hozzá erkölcsi kérdések elbírálásához, s mintegy járulékos elemként fejlesztik a tanulók egymás közötti kommunikációját, érzéseik, véleményük kifejezését, vitakultúráját. Amennyiben elfogadjuk, hogy az attitűdnek három összetevője van, és a kognitív oldalán kívül az érzelmi és a viselkedéses oldala is jelentős, akkor világos, hogy csakis a három oldal együttes megváltoztatásával lehet eredményeket elérni.

IRODALOM

- BUGNYÁR Z. (1999) *Erkölc, egyén, közösség*. Tudományos Diákköri dolgozat, 1999
- FINÁNCZY E. (1906) *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest
- HUNYADY GY. (1997) Iskolások társadalomképeének átrendeződése a rendszerváltás időszakában. – In *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó
- KOHLBERG, L. (1981–1984) *Essays in moral development*. Harper and Row, San Francisco
- OSER, F. (1994): Az igazságos közösség és az iskola demokratizálása. In Váriné Szilágyi Ibolya (1994a, szerk.): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest, 61–87.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994a, szerk.) *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994b) Kohlberg hozzájárulása az erkölcs pszichológiájához. In Váriné Szilágyi Ibolya (1994a, szerk.) *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest, 11–41.

THE APPLICATION OF SOME ASPECTS OF THE “JUST COMMUNITY METHOD” IN HUNGARIAN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOLS

BOROSS, OTTILIA

The study analyzed the solution of moral dilemmas in conversational, interactive settings in elementary and high school students. Our starting was Kohlberg's approach to moral development. The discussion of narratives promises to be a viable alternative of moral education. It certainly gives more than the usual didactic methods that only convey moral knowledge. On the basis of pre- and post intervention questionnaires Rule awareness increases with age, as well as contacts with the school, while authoritarianism and prejudice decreases. At the same time tolerance seems to be decreasing with age. On the whole, the impact of moral discussion was to foster the age related changes.

Key words: *moral development, awareness of rules, Kohlberg, attitudes in teenagers*

IRREÁLIS OPTIMIZMUS ÉS KOCKÁZATBECSLÉS A SERDÜLŐKORBAN

RÁCZ JÓZSEF

MTA Pszichológiai Intézet
E-mail: raczj@mail.matav.hu

SZAKÁCS KATALIN

XX. kerületi Nevelési Tanácsadó
E-mail: kszakacs@alarmix.net

A cikk serdülők egészséggel és kockázatbecsléssel kapcsolatos ítéleteinek jellegzetes szerkezetét, torzításait vizsgálja. Az eredményeket az egészségmagatartás döntésmo­delljének keretében értelmezi, s kitekintést ad az értelmes prevenció lehetőségeinek területére is. Két egymást követő vizsgálat eredményeit ismer­tetjük, a kockázatbecslések torzításainak háttérben jellegzetes lélektani mechanizmusok esetleges hatását vizsgáljuk.

A kockázatosági ítéletek tipikusan torzak: az emberek úgy gondolják, hogy rossz dolgok kevésbé, jó dolgok pedig inkább történnek velük, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal, azaz ítéleteik jellegzetes (irreálisan) optimista torzítást mutatnak. Úgy vélik, az események bekövetkezése jelentős mértékben függ tőlük (vagyis erős kontrollhit jellemzi őket).

Kérdésfeltevésünk arra irányult, hogy a valóság, illetve a saját esélyek irreálisan optimista megítélése a fiataloknál összefüggésbe hozható-e énvédő (elhárító, nevezetesen: tagadás), illetőleg megküzdő mechanizmusokkal, szerepet játszik-e benne a személy alkati optimizmusa, belső kontrollattitűdje és befolyásolják-e a megítélendő kockázat jellemzői.

Eredményeink alapján az irreálisan optimista kockázatbecslés nincs összefüggésben sem a belső kontrollattitűddel, sem a tagadással, sem az alkati optimizmussal. A vizsgált megküzdő stratégiák közül egyedül az érzelmi ventilációval és az aktív megküzdéssel mutatkozik szignifikáns kapcsolat. Ugyanígy kevés kapcsolat mutatható ki a megítélendő kockázat jellegzetességei és az optimista torzítás között: csak a súlyosság, szégyenletesség és félelmetesség mértéke mutat szignifikáns együttjárást az irreális optimizmus mértékével.

Értelmezésünkben ez azt jelenti, hogy az irreális optimizmus jelensége nem feltétlenül alapul speciális személyiség-, attitűd- és alkati sajátosságokon, a fiatal korosztály tagjai körében széles körben megtalálható. Gyökere, hogy az egyén hisz a saját kontroll lehetőségében, így még nagyobb eséllyel torzítja a

személy valóságértelmezését. Állításunk szerint az értelmes prevenciónak a jelenség e két jellegzetességét (általános érvényűség plusz kontrollhit) messzemenően figyelembe kell vennie.

Kulcsszavak: *irreális optimizmus, kockázatosági ítéletek, egészségmagatartás, prevenció*

Vizsgálataink serdülők egészségmagatartással és jövőképpel kapcsolatos vélekedéseivel, kockázatbecslésével foglalkoztak. Az egészségmagatartás döntésmódjára támaszkodva feltételezhetjük, hogy a preventív magatartások tervezésében kiemelt fontossággal bír a kockázatok észlelése, valamint a kockázatok súlyosságának és bekövetkezési valószínűségének becslése. A preventív viselkedési akciókat a döntési modell keretében értelmezve a következő lépéseket feltételezhetjük: az egyén becslést végez az egészségére veszélyes kockázat percepciójával kapcsolatban (veszélyes-e az adott dolog és mennyire; az egyén mennyire fogékony rá), majd a kockázat és a preventív akció *költség-haszon elemzése* nyomán, az eredmény függvényében megteszi (vagy nem teszi meg) a szükséges preventív lépéseket. A modell meglehetősen egyszerű, mechanikus döntéshozatali stratégiát feltételez, kérdés azonban, hogy van ez valójában. Tudjuk, hogy a mindennapi életben az egészséggel kapcsolatos viselkedést és gondolkodást általában következtelenség jellemzi: az emberek nem hagyják abba a dohányzást, pedig tudják, hogy ezzel esetleg éveket vesznek el az életükből; tudják, hogy a testedzés fontos, mégis mindig majd holnap kezdik el stb. Lehet, hogy ez azért van így, mert a költség-haszon elemzés eredményeként „az jön ki”, hogy jobban megéri dohányozni, lustálkodni stb., de az is lehet, hogy „hiba van a kréta körül” és a kockázat percepciója pontatlan: alábecsüljük a veszélyt. A szociálpszichológiai és általános lélektani irodalomból számos olyan jelenséget ismerünk, ami a nem megfelelő, nem racionális helyzetértékelés szerepét bizonyítja: SLOVIC (1972) arra mutat rá, hogy a hétköznapi életben intuitív módon hozunk döntéseket, ítéleteket, a nagy számok törvénye helyett a „kis számok törvényére” hagyatkozunk, feltételezzük, hogy a kis minta is reprezentatív (vagyis egyedi esetekből általános következtetéseket vonunk le). TVERSKY és KAHNEMAN (1971) „hosszaférhetőségi heurisztikájának” nyomán a valószínűségi ítélet meghozatala során túlzott jelentőséget tulajdonítunk a memóriában közvetlenül hozzáférhető, illetve érzelmileg terhelt információnak; hajlamosak vagyunk arra, hogy az előzetes hipotézisünket alátámasztó ítéletet hozzunk, illetve hogy túlzottan bízunk saját ítéletünk helyességében. Több forrásból származó információ esetén a nagyobb gyakorisággal előforduló tényezőket nagyobb súllyal is vesszük (SLOVIC, MACPHILLAMY, 1971).

A *sebezhetetlenségi illúzió* (TVERSKY, KAHNEMAN, 1974) vagy *irreális optimizmus* (WEINSTEIN, 1980) heurisztikája éppen azt a jellegzetes ítéleti hibát írja le, amely szerint az emberek eltúlzottan, indokolatlanul és megalapozatlanul bíznak abban, hogy a dolgok számukra kedvezően alakulnak: úgy vélik, hogy a rossz dolgok inkább másokkal, a jók inkább saját magukkal történnek meg. Ez a vélekedés azonban megalapozatlan, hiszen pontos valóságpercepció esetén a válaszok átlaga átlagos kellene hogy legyen: mindenkinek nem lehet jobb esélye másoknál.

A fenti gondolatmenet alapján joggal gondolhatjuk, hogy „hibás” vélekedéseink, valószínűségi ítéleteink kockázatosabb viselkedéseket engedélyeznek számunkra, mint az a hozzáállás, hogy baj történhet. Úgy tűnik, ebben az életkor fontos meghatározó: a serdülő korosztály egészséggel kapcsolatos veszélyeztetettsége (drog, alkohol) és kockázatvállalási hajlandósága jól ismert a mindennapi életből is. Csak utalásképpen említjük FINN és BRAGG (1986; idézi GARDNER, 1993) eredményeit, melyek szerint fiatal férfiak kevésbé ítélik veszélyesnek a videón bemutatott autóvezetési jeleneteket, mint idősebb társaik. A fiatalok nemcsak könnyebben bonyolódnak a felnőttek szerint veszélyes viselkedési formákba, hanem alá is becsülik ezek veszélyességét – feltehetően a sebezhetetlenségi illúzió és az irreális optimizmus miatt is.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon az ismertett gondolati hibák összefüggésbe hozhatók-e az énvédő, illetve a megküzdő mechanizmusokkal. Elképzelhető, hogy az irreális optimizmus mögött egy „nem, ez velem nem történhet meg” jellegű *tagadás*, illetve LAZARUS és FOLKMAN (1984) nyomán az anticipációs szakaszra jellemző *megküzdő* folyamat áll: a kedvezőtlen esemény lehetőségének felmerülésekor (például a vizsgált személy azzal a kérdéssel szembesül: milyen esélye van arra, hogy valamely kedvezőtlen esemény megtörténjen vele) beindulnak az anticipációs szakaszra jellemző megküzdő folyamatok, a tagadás, minimalizálás és az optimizmus. Ezen a ponton kell megjegyeznünk, hogy TAYLOR és BROWN (1988) a pozitív illúziókat, így az irreális optimizmust is olyan, az ént szolgáló mechanizmusoknak tartja, melyek alapvető fontosságúak lelki egészségünk szempontjából: pozitív érzelmi állapothoz segítenek, fokozzák a kreatív kapacitást és a teljesítményt, növelik az önértékelést, az általános elégedettséget és az adaptív megküzdő mechanizmusok alkalmazásának előnyben részesítését. Mintha megoldólni készülné az örökzöld pszichológiai bölcsesség, amely szerint a lelki egészség sarokpontja a realitás pontos észlelése... Lehet, hogy inkább a realitás optimista észlelése?

Az irreális optimizmus az esetek többségében fokozott kontrollhittel jár együtt. WEINSTEIN (1980) kimutatta, hogy minél inkább (saját maga által) kontrollálhatónak ítéli a vizsgált személy a kockázatot, annál nagyobb valószínűséggel gondolja egyben azt is, hogy másoknál kevésbé fog vele megtörténni.

Englander, Faragó és Slovic (FARAGÓ, 1993) vizsgálataiból tudjuk, hogy a kockázatosság megítélésében a döntéshozó személye mellett jelentős szerepet játszik a döntési környezet is, vagyis a *kockázat észlelt jellemzői*. Eredményeik egyben kulturális különbségekre is rámutatnak: magyar vizsgálati személyek a „rettegett” (féllelmetesnek találok) és „ismert” (vannak ismereteim róla), amerikai vizsgálati személyek viszont a „rettegett” és „ismeretlen” (nincsenek ismereteim róla) kockázatokot ítélik súlyosabbnak.

VIZSGÁLATUNK KÉRDÉSFELTEVÉSE

Saját vizsgálatunkban abból indultunk ki, hogy a serdülők kockázattal kapcsolatos vélekedéseinek és azok hátterének megismerése használható szempontokat ad az egészségvédelem és a prevenció tervezése és kivitelezése számára. A kutatás során

arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyenek ezek a vélekedések és milyen lélektani folyamatokkal hozhatók összefüggésbe. E tekintetben az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

1. Megmutatkozik-e a magyar serdülők körében az esélyek becslésének optimista torzítása (1. és 2. vizsgálat). (*A 2. vizsgálat részletes leírását lásd RÁ CZ, SZAKÁ CS, 1998.*)
2. Van-e különbség a pozitív és negatív kimenetek becslésében (1. és 2. vizsgálat).
3. Van-e különbség az esélyek becslésében akkor, ha az „átlagos fiatalokhoz” – illetve ha a „hasonló korú barátaimhoz, kortársaimhoz” – hasonlítják magukat (2. vizsgálat).
4. A serdülő populációnál mutatózó irreális optimizmus összefüggésbe hozható-e a kockázatpercepció szempontjából fontosnak tekintett döntési környezettel: a megítélt dolog (*kockázatjellemzők*; 1. és 2. vizsgálat), illetve az *ítéletalkotó személy* jellegzetességeivel. Utóbbival kapcsolatban a speciális énvédő mechanizmusok (*tagadás*; 1. vizsgálat), a *belső kontrollattitűd* (2. vizsgálat), a *megküzdő stratégiák* (2. vizsgálat) és az *általános optimizmus* (2. vizsgálat) lehetséges hatását vizsgáltuk; végül pedig a különféle droghasználati és szexuális viselkedések megjelenési formáira adott ítéleteket.
5. A fiatalok mennyire tartják kockázatosnak a kábítószer-használat és a szexuális kielégülés különféle formáit, illetve a szexuális kapcsolatot drogos, illetve alkoholos állapotban (2. vizsgálat).

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

Vizsgálati személyeink középiskolás fiatalok voltak, összesen 100 középiskolás tanuló az első és 101 fő a második vizsgálatban. A középiskolák kiválasztása során arra törekedtünk, hogy a tanulmányi eredmények és a diákok gazdasági-társadalmi helyzete szerint heterogén mintát kapjunk, tudomásul kell azonban vennünk, hogy a gimnáziumi populáció az egész korosztályt nem reprezentálja.

MÓDSZEREK

Az *irreális optimizmus* vizsgálatára WEINSTEIN (1980) nyomán kérdőíveket szerkesztettünk, melyekben a vizsgálati személyeknek hétfokú skálán 18, illetve 14 dolgot kellett megítélniük abból a szempontból, hogy véleményük szerint azok a hozzá hasonló korú fiataloknál kisebb, nagyobb vagy egyenlő eséllyel fognak megtörténni velük életük során. A kérdések egy része negatív eseményekre vonatkozott, olyanokra, amelyek bekövetkezése a válaszoló számára káros, kedvezőtlen következményekkel jár, másik része pedig pozitív eseményekre, olyanokra, amelyek bekövetkezése a válaszoló számára kedvező, előnyös. A két vizsgálatban a következő *negatív* tételeket használtuk: fogszuvasodás, autóbaleset, sportolással kapcsolatos baleset, krónikus hörghurut, alkoholizmus, cukorbetegség, AIDS, rab-

lás áldozatává válni, rák, influenza, öngyilkosság, utcai baleset (1. vizsgálat); drogfüggőség, autóbaleset, nem kívánt terhesség, alkoholizmus, drogtúladagolás, AIDS, rák, influenza, öngyilkosság, utcai baleset (2. vizsgálat). *Positív* tételként a következőket szerepeltettük: „hamarabb lesz autóm, mint hozzám hasonló kortársaimnak”, „jobb életszínvonalam lesz, mint hozzám hasonló kortársaimnak”, „átlagosnál tovább élek”, „kortársaimhoz képest kevesebb egészségügyi problémám lesz”, „nem válok el”, „nyerek a lottón” (1. vizsgálat); illetve kortársaknál jobb életszínvonal elérése, az átlagosnál hosszabb élettartam, az elkövetkezendő 5–10 évben a kortársaknál kevesebb egészségügyi probléma, nem válik el (2. vizsgálat). Látható, hogy a listák összeállításában az a szempont vezérelt bennünket, hogy a tételek között egyaránt szerepeljenek a serdülőkorban különösen releváns (jövőkép, speciális veszélyeztetettség: drog, alkohol) és általános érvényű (baleset, rák, cukorbetegség) tételek. A lista eseményeinek bekövetkezési valószínűségét a hozzá hasonló kortársaihoz, illetve a második vizsgálatban új szempontként a saját barátaihoz mérve is megítéltettük a vizsgálati személyekkel.

Adatainkat az egyes tételek átlagértéke nullától való eltérésének mértékével elemeztük. Világos, hogy ha az ítéletek nem torzítanak, az átlagnak nullának kellene lennie (a hétfokú skála 0 értéke: esélyem ugyanakkora, mint a többinek). Amennyiben az átlagok szignifikánsan eltérnek a nullától, az adott tétel esélyének megítélése torzít. Adatainkat előjelpróba szerint értelmeztük.

A *kockázatjellemezők* megítélésekor a vizsgált személyeknek a lista tételeit kellett megítélniük a következő bontásban: a negatív tételeket abból a szempontból, hogy véleményük szerint azok mennyire megelőzhetőek, félelmetesek, ismertek a kitöltő számára, mennyire súlyos kimenetelűek, székelynivalóak; a pozitívakat pedig abból, hogy azok mennyire előidézhetőek a kitöltő által, mennyire örömteliek, valószínűek, előnyösek és büszkeségre jogosítóak. A vizsgált személyek hétfokú skálán *becsülték meg a tételleket*. A kockázatjellemezőket úgy válogattuk, hogy az említett „rettegettség” (nálunk: félelmetes, súlyos kimenetelű) és „ismertség” (nálunk: ismert a kitöltő által) dimenzióin túl a kontrollhittel kapcsolatos tulajdonság (megelőzhető) és a külvilág megítélését vagy a felettes én funkciót idéző tulajdonság (székelynivaló) is képviselve legyen. A pozitív tételknél a „rettegettség” faktort pozitív változatával helyettesítettük („örömteli”, „előnyös”). A kontrollhittel kapcsolatos tulajdonságként pedig „előidézhető a kitöltő által” szerepelt. A külvilág mint viszonyítási pont figyelembevételét a „büszkeségre jogosító” képviselte.

A kockázatjellemezőknél – hasonló módon az irreális optimizmus méréséhez – az átlagok nullától való eltérését figyeltük. Az irreális optimizmus és a kockázatjellemezők együttjárását Spearman-féle rangkorrelációs eljárással vizsgáltuk.

A *tagadás* elhárító mechanizmusának vizsgálatára a TAT tesztet használtuk, a tagadás mértékének megállapítását CRAMER (1990) kategória-rendszerének alapján végeztük. Meg kell jegyeznünk, hogy a tagadás ebben a gondolatrendszerben nem pusztán a realitás tudomásul nem vételét, hanem annak átszínezését, a negatívumok minimalizálását, valamint a pozitívumok túlhangsúlyozását is jelenti. Ennek mérése, hogy mire milyen mértékben jellemző a tagadás használata, a TAT tesztben elmondott történetek tartalomelemzésével történt a Cramer-féle kategóriarendszer szerint.

A *külső-belső kontrollattitűd* vizsgálatára Rotter kérdőívét használtuk (PHARES, 1984),

a *megküzdő* mechanizmusokat SCHEIER és CARVER (1985) kérdőívének segítségével mértük fel,

az *alkati (diszpozicionális) optimizmus* vizsgálatára SCHEIER és CARVER (1985) Life Orientation Test-jét (LOT) használtuk.

Végül a különféle droghasználati és szexuális szokásokkal kapcsolatos kockázatosági ítéletekkel kapcsolatban a vizsgálati személyeknek a következő droghasználati módokkal kapcsolatban kellett hétfokú skálán ítéletet alkotniuk: mennyire tartják kockázatosnak a droghasználatot, a droghasználatot szájon át, a droghasználatot orron keresztül, illetve injekciós formában. A szexuális kapcsolat vonatkozásában a „szexuális kielégülés behatolással óvszerrel”, „szexuális kielégülés behatolással óvszer nélkül”, „szexuális kielégülés behatolás nélkül” változatokat kellett hétfokú skálán megítélniük aszerint, hogy az mennyire kockázatos. Utolsó vizsgálati szempontként a befolyásolt állapotban létesített szexuális kapcsolat *kockázatosságát* kellett megítélniük: mennyire tartják kockázatosnak a szexuális kapcsolatot akkor, ha ők maguk alkoholos állapotban vannak, ha a partnerük van alkoholos állapotban, ha ők maguk vagy ha partnerük van drogos állapotban, ha mindketten alkoholos, illetve drogos állapotban vannak.

Hipotézisek. Az 1., 2. és 5. sorszámú jelölt kérdésfeltevés leíró jellegű, célunk a serdülők ítéletalkotásának feltérképezése volt, ezért itt hipotézist nem fogalmaztunk meg.

A 3. kérdésnél úgy gondoltuk, hogy amikor konkrét ismerőshöz, barátához hasonlítja magát az ember, jobban végiggondolja válaszát, hiszen a helyzet konkrétabb, énközeli, szinte azt mondhatnánk, felelősségteljesebb. Az általános másikkhoz történő viszonyítás mindig nagyobb teret ad a sematikusabb, énvédőbb megoldásoknak, az ismerősökről azonban közvetlen tudásunk, benyomásunk van. Nyilván könnyű azt gondolni, hogy kortársaimhoz képest kisebb esélyem van arra, hogy például drogfüggő legyek, ha tudom, hogy nem drogozom és azt is tudom, hogy sokan drogoznak. De a barátomhoz képest mekkora esélyem van, ha tudom, hogy ő sem drogozik? Azt a hipotézist fogalmaztuk tehát meg, hogy az irreális optimizmus erősebb az általános másikkhoz történő viszonyításnál, mint akkor, amikor a vizsgálati személy a barátjához viszonyítja saját esélyeit. Sőt, nem zártuk ki azt a lehetőséget sem, hogy utóbbi esetben talán nem is mutatkozik különbség.

A 4. kérdésnél a *kockázatjellemezők* vonatkozásában azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a kontrollhittel és a „rettegettséggel” kapcsolatos kockázatjellemezők nagyobb mértékű irreális optimizmussal társulnak. Utóbbi hipotézisünk azon alapult, hogy úgy gondoltuk, a rettegett és ismert dolgok a vizsgálati személyben nagyobb erővel indítják be az énvédőnek tételezett „ez velem nem történhet meg” jellegű ítéleteket, mint azok, amelyek nem túl félelmetesek vagy nem nagyon ismeretek a kitöltő által.

Az *ítéletalkotó személy* jellegzetességeivel kapcsolatban azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a tagadás mértéke pozitívan korrelál az irreális optimizmus mértékével, hiszen gondolatmenetünk szerint az irreális optimizmus énvédő jellegű

ítéleti torzítás, céljában megegyezik a tagadás Cramer-féle tágabb értelmű felfogásával (a realitás kellemetlen, fenyegető vonatkozásainak tudomásul nem vétele, minimalizálása, a pozitívumok túlhangsúlyozása).

A belső kontrollattitűd erőssége és az általános optimizmus mértéke előzetes elgondolásaink szerint ugyancsak pozitívan korrelál az irreális optimizmus mértékével, hiszen ismert, hogy az irreálisan optimista vélekedések háttérében erős kontrollhit mutatható ki. Feltételeztük, hogy ez a kontrollhit erősebb azoknál, akiknek életfelfogását belső kontrollattitűd jellemzi. Ugyancsak feltételeztük, hogy az általában optimista személyek irreálisan is optimistábbak.

A megküzdő stratégiák preferálásával kapcsolatban TAYLOR és BROWN (1988) nyomán azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy nagyobb mértékű irreális optimizmus adaptívabb megküzdő stratégiák preferálásával jár együtt.

EREDMÉNYEK

Az ismertetett módszerekkel végzett kutatás fontosabb eredményei a következőket mutatják:

1. és 2. A kockázatok/esélyek becslésében szignifikáns torzítás mutatkozik az irreális optimizmus irányában, negatív és pozitív tételeknél egyaránt. Az irreális optimizmus mértéke azonban különbözik a két esetben. Ezt a jelenséget mindkét vizsgálat határozottan megmutatta. A fogszuvasodás, utcai baleset, sportbaleset, influenza (1. vizsgálat), illetve utcai baleset, influenza (2. vizsgálat) kivételével minden negatív tételnél irreális optimizmus mutatkozott a „hozzám hasonló kortárshoz” viszonyított esélyek becslésében. Pozitív tételeknél a torzítás szintén megjelent, mértéke azonban jelentősen kisebb, mint negatív tételeknél. A „hosszabb élet” és a „magasabb életszínvonal” tételeknél mindkét vizsgálat optimista torzítást jelez, a „kevesebb egészségügyi problémánál” ez következtelen, míg a „nem válik el” tételnél egyik vizsgálat sem mutat torzítást (1., 2., 3. és 4. táblázat).

Elmondhatjuk tehát, hogy saját esélyeik becslésében a fiatalok torzítanak: úgy vélik, hogy a kellemetlen dolgok kisebb, a jó dolgok viszont nagyobb valószínűséggel fognak a jövőben megtörténni velük, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal. Azt is látjuk, hogy irreális optimizmusuk a kedvezőtlen események vonatkozásában sokkal erősebb, mint a kedvező események vonatkozásában. Ez kulturális jellegű különbség lehet, a szakirodalomban ilyen különbséget nem láttunk kiemelni, a jelenség azonban véleményünk szerint jól illeszkedik a kevésbé sikerorientált magyar kultúrához, az étellel szemben defenzív hozzáállást jelezhet.

3. Következő kérdésünk arra vonatkozott, van-e különbség az általános másikkal, illetve a saját barátához viszonyított esélyek becslésében.

Az eredmények szerint igen. Az irreális optimizmus általában előzetes elvárásainknak megfelelően gyengébb akkor, amikor a vizsgált személy a saját barátjához, haverjához méri a saját esélyét, mint amikor definiálatlan általános alanyhoz. Az is megfigyelhető, hogy az eltérés főleg a negatív eseményekkel kapcsolatban határozott, és hangsúlyosabb azoknál a tételeknél, amelyek erősebb irreális optimizmust keltenek (5. és 6. táblázat: irreális optimizmus barátához képest).

4. A döntési környezet: kockázatjellemezők és az ítéletalkotó személy jellegzetességei.

4.1. Kockázatjellemezők. A vizsgált személyek a negatív események nagy többségét szignifikánsan megelőzhetőnek, félelmetesnek és súlyosnak, ugyanakkor saját magukra vonatkoztatva valószínűtlennek ítélték, a kedvezőket ezzel szemben előidézhetőnek és gyakran valószínűnek. A kockázatjellemezők részletekbe menő elemzését nem tartjuk jelen cikk feladatának, jelzéseképpen emelünk ki egy-két példát: világosnak látszik, hogy a nem kívánt terhesség és az AIDS megfelelő óvintézkedésekkel megelőzhető; ugyanígy megelőzhetőnek tartják azonban például az alkoholizmust is, aminek etiológiája a szakirodalom szerint nem egyértelmű, még genetikus okokat is feltételeznek a háttérben. Ugyanígy egyértelműen megelőzhetőnek tartják az influenzát, ami pedig köztudottan kevésbé megelőzhető betegség. A pozitív tételeknél: előidézhetőnek és valószínűnek tartják, hogy a többieknél tovább fognak élni, illetve hogy másokénál kevesebb egészségügyi problémájuk lesz, holott az átlagnál nagyobb életkor és jobb egészség pusztán egyéni erőfeszítéssel nem érhető el. Saját lehetőségeinkhez vagy adottságainkhoz képest persze jelentős szerepe van egyéni erőfeszítéseinknek, de ezekkel inkább a saját, mint mások várható értékéhez képest javíthatjuk esélyeinket.

Spearman-féle rangkorrelációval vizsgáltuk (1. vizsgálat), hogy a kockázatjellemezők vélelmezett mértéke milyen együttjárást mutat az irreális optimizmus mértékével. Szignifikáns pozitív korrelációt találtunk az irreális optimizmus, valamint a szégyenletesség ($p < 0,01$), súlyosság ($p < 0,01$) és félelmetesség ($p < 0,05$), tendenciaszerűt az irreális optimizmus, valamint a megelőzhetőség ($p < 0,1$) mértéke között. A pozitív tételeknél tendencia jellegű korrelációt találtunk az irreális optimizmus és az előidézhetőség között ($p < 0,1$). Meg kell jegyeznünk, hogy a két vizsgálatban a pozitív tételek valószínűségének megítélése következetlen.

Eredményeink azt sugallják, hogy az irreális optimizmus valóban együtt jár egy olyasfajta vélekedésrendszerrel, amely szerint az egyén irányítani tudja a jövőjét, a félelmetesnek és súlyosnak tartott események megelőzhetőek és nem valószínűek rá nézve, a kedvezőek pedig előidézhetőek (noha valószínűségük becslése következetlen). E tényezőket a *kontrollhit* és az ént szolgáló, *egocentrikus torzítások* megjelenéseként értelmezhetjük.

A kockázatjellemezők vizsgálata során érdekes jelenséget figyeltünk meg: a negatív tételek valószínűségének megítélésénél a drogtúlادagolás, drogfüggés, öngyilkosság, alkoholizmus, nem kívánt terhesség valószínűségét mind kisebbnek ítélik, mint az AIDS valószínűségét (bár mindegyik felsorolt tétel valószínűtlen). Úgy tűnik, hogy a nagy publicitást kapó AIDS (valószínűleg a hozzáférhetőségi heurisztika mentén) kevésbé valószínűtlen kimenetelként jelenik meg a serdülők számára, mint a nyilván sokkal reálisabb veszélyként fenyegető drogfüggés, alkoholizmus vagy nem kívánt terhesség.

4.2. Az ítéletalkotó személy jellegzetességei:

- *Tagadás*

E tekintetben hipotézisünk nem igazolódott: a tagadás mértéke nem korrelált az irreális optimizmus mértékével ($p < 0,7$).

- *Belső kontrollattitűd*

Hipotézisünket itt is el kellett vetnünk: a belső kontrollattitűd mértéke nem korrelál az irreális optimizmus mértékével ($p < 0,5$).

- *Megküzdő stratégiák*

A vizsgált megküzdő stratégiák (tervezés, kompetitív tevékenységek elnyomása, szociális támasz keresése, aktív megküzdés, tagadás, mentális kikapcsolódás, elfogadás, ventillálás, pozitív reintegráció, vallás, viselkedéses kikapcsolódás, mérsékelt megküzdés) közül mindössze kettőnél találtunk némi összefüggést: a ventillálásnál nyolc, az aktív megküzdésnél pedig háromszázalékos összefüggést találtunk. Ez az eredmény illeszkedik hipotézisünkhöz, amely szerint erősebb irreális optimizmus nagyobb lehetőséget ad az adaptív megküzdő mechanizmusok megjelenésének, meg kell azonban jegyeznünk, hogy az adaptív megküzdési mechanizmusok egyéb formáival (tervezés, pozitív reintegráció, kompetitív tevékenységek elnyomása) nem találtunk összefüggést, így adatainkat megfelelő óvatossággal kell kezelnünk, hiszen az is elképzelhető, hogy mindez egyszerűen az irreális optimizmus háttérében meghúzódó fokozott kontrollhittel is kielégítően magyarázható. Ezen a ponton mindenképpen további tisztázó vizsgálatok segítenék a jobb megértést.

- *Optimizmus*

Hipotézisünket ismét el kell vetnünk: az általános optimizmus mértéke sem korrelál az irreális optimizmus mértékével ($p < 0,7$).

- *Droghasználati és szexuális szokások*

A fiatalok két kivétellel valamennyi viselkedésformát (droghasználat, droghasználat szájon át, droghasználat orron át, droghasználat injekcióval, szex behatolással óvszer nélkül, szex alkoholos állapotban, szex alkoholos állapotban lévő partnerrel, szex drogos állapotban, szex drogos állapotban lévő partnerrel, szex mindkét fél alkoholos, illetve drogos állapotában) rendkívül kockázatosnak ítélték ($p < 0,001$). Ezen belül *a saját kontrollba vetett hitre* enged következtetni az a tény, hogy kockázatosabbnak ítélik a befolyásolt kapcsolatban létesített szexuális kapcsolatot akkor, ha ők maguk állnak befolyás alatt, mint akkor, ha ők nem, csak a partner. A drog a fiatalok értékelése szerint mindig veszélyesebb, mint az alkohol (használata és a befolyása alatti szexuális kapcsolatnál is). Nem ítélték kockázatosnak a „szex behatolással óvszerrel” és a „szex behatolás nélkül” tételeket ($p < 0,001$).

Érdekes, hogy az alkohollal kapcsolatban nem mutatkozik irreális optimizmus, míg a droghasználatra és a drogos állapotban történő szexre vonatkozó kérdések esetében a magasabb irreális optimizmus értéket adók kockázatosabbnak ítélik az ilyen viselkedést.

MEGBESZÉLÉS

Eredményeink szerint a magyar fiatalok körében – amerikai kortársaikhoz hasonló módon – határozottan megfigyelhető a saját magukkal kapcsolatos ítéletek, esélybecslések torzítása: úgy gondolják, hogy a számukra kedvező események nagyobb, a kedvezőtlenek pedig kisebb valószínűséggel történnek meg velük a jövőben, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal. A jelenség általános érvényűnek látszik, az eredmények nem látszanak összefüggni a vizsgált személyiségjegyekkel. A kedvezőtlen, negatív kimenetelű események esetében ez az irreális optimizmus sokkal határozottabban jelentkezik, mint a kedvező kimenetelű események vonatkozásában. Erre a különbségre az általunk ismert (amerikai) irodalom nem hívja fel a figyelmet. A jelenséget véleményünk szerint kielégítően magyarázzák a két kultúra különbségei: közhelyszámba megy, hogy az amerikai kultúra mennyire sikerorientált, az amerikai társadalom szemlélete (okkal és joggal) mennyire kiemeli az egyéni erőfeszítés várható pozitív eredményeit. Az amerikai gyerekek és fiatalok úgy tudják magukról, hogy szépek, okosak, egyediek, fontosak. Érthető, hogy nagyobb esélyt adnak jövőjük, egészségük kedvező alakulásának, mint hozzájuk inkább csak életkorban hasonló magyar társaik. A magyar fiatalok helyzete más: szocializációjuk, várható élettartamuk, egészségi állapotuk stb. eltér amerikai társaikéitól. Nálunk a gyerekek tipikusan nem tudják szépnek, okosnak, fontosnak, egyedinek magukat; nem lehetnek biztosak abban, hogy egyéni és egyedi erőfeszítéseiket elismerés követi. A magyarok általában is pesszimistábbak, mint az amerikaiak.

Másik fontos eredményünknek tartjuk, hogy különbség mutatkozik az „általános másikkal” és a „baráthoz, haverhoz” viszonyított esélyek becslésében. Az irreális optimizmus gyengébb akkor, amikor a kérdezettnek a barátaihoz kell mérnie magát, mint akkor, amikor általános másikkal. Az is megfigyelhető, hogy a különbség nagyobb azoknál a tételeknél, amelyek erősebb mértékű irreális optimizmust váltanak ki. Ezt az eredményünket a prevenciós programok tervezésével kapcsolatban tartjuk kiemelendően fontosnak: egy énközeli, a releváns kortárs-csoportok, társak fontosságát is figyelembe vevő, a realitás pontosabb felmérését ezáltal is segítő program kisebb eséllyel végzi a „velem ez úgysem történhet meg” jellegű önmegnyugtatók szemetes kosarában.

Ugyancsak a sikerrel kecsegtető egészségkommunikáció összefüggésében tartjuk kiemelendőnek, hogy a kedvezőtlen eseményeket (például alkohol, drog, nem kívánt terhesség, öngyilkosság, AIDS) a fiatalok félelmetesnek, súlyosnak és szégyenletesnek tartják, *ugyanakkor* úgy gondolják, hogy velük ezek kisebb eséllyel történnek meg, mint másokkal. A félelmetesség, súlyosság és szégyenletesség mértéke együtt jár a „velem nem történik meg” jellegű ítéleti torzítással. Érdeemes lenne ezen elgondolkozni a prevenciós programokat megrendelő döntéshozóknak: a pusztán fenyegetés, veszélyesség bemutatása inkább az elhárításnak, mint a reális, célszerű cselekvésnek kedvez. A fővárost az utóbbi időben elárasztó „a drog veszélyezteti a gyermekedet, szerelmedet” jellegű óriásplakátok elriasztó hatását például a fentiek tükrében erősen megkérdőjelezhetőnek tartjuk.

A tömegkommunikáció szerepét jelzi véleményünk szerint a negatív események elutasításának szerkezete: a drogfüggést, alkoholizmust, öngyilkosságot sőt még a nem kívánt terhességet is – valószínűleg a hozzáférhetőségi heurisztika mentén – kisebb valószínűségűnek ítélik, mint a nagy publicitást kapó AIDS-et. Az AIDS nagyobb valószínűségűnek tűnik számukra, mint a már az általános iskolában is rohamosan terjedő drog, a szinte népbetegségnek számító alkoholizmus és öngyilkosság, illetve mint a nem kívánt terhesség. Úgy látszik, a tömegkommunikáció által teremtett realitás nagyobb erővel befolyásolja az ítéletalkotást, mint a „valódi”.

JAVASLATOK

Kutatásunk tapasztalatai alapján a hatékony egészségkommunikációnak vagy prevenció programnak számolnia kell a fiatalok percepciójának szükségképpen megjelenő egocentrikus torzításaival: fel kell hívnia a figyelmet a reális esélyekre, meg kell próbálnia leszámolni a sebezhetetlenségi illúzióval. A megfelelő programoknak tekintetbe kell vennie, hogy a legtöbb fiatal azt gondolja: igen, veszélyesek ezek a dolgok, de inkább mással fognak megtörténni, mint velem. Ez pedig logikai bakugrás. Nem történhet mindig minden mással. Véleményünk szerint a hatékony program nem fenyeget, hanem a reális esélyeket, kockázatokat közvetíti. Gondoljuk csak meg, melyik forma serkent reálisabb kockázatbecslésre: „a drog nagyon veszélyes, rohamosan terjed, tönkretesz” vagy az, hogy a „felmérések szerint minden tizedik gyerek már kipróbálta, a következmények ezek és ezek lehetnek”. A megfelelő prevenció tervezésekor arra is gondolni kell, hogy egy esemény vagy viselkedésforma stb. súlyosságának, félelmetességének bemutatása önmagában nem fog elrettentésül szolgálni: az elrettentés, a félelem erősebb elhárítással jár együtt. Ahhoz, hogy a fiatalok attitűdje, viselkedésformája esetleg változzon, a reálisabb kockázatfelmérésen túl véleményünk szerint feltétlenül szükséges a kortárs hatások beszámítása, valamint az egyéni erőfeszítések, döntések, helyzetmegítélések szerepének hangsúlyozása, átélése is.

FISCHOFF (1989) nyomán olyan programok kidolgozását tartjuk fontosnak, amelyek arra tanítják a serdülőket, hogy az életükkel és egészségükkel kapcsolatos kérdésekben megtanuljanak a döntéselmélet nyelvén gondolkodni („nekem az a fontos, hogy...”; „objektíve ennyi esélyem van”; „ezt választom..., mert...”; „mit tudok tenni” stb.). Még jobb, ha a kommunikáció a hatékonyan tartott viselkedés bemutatását, kipróbálását és begyakorlását is figyelembe veszi, hiszen a pusztán információközlésre szorító prevenció programok hatékonysága kicsi (DRYFOOS, 1993). Szerencsésnek tartjuk, ha az információközlés, meggyőzés kortársaktól (is) érkezik, mert a fiatalok bennük sokszor jobban bíznak, mint a felnőttekben. Mindezek együtt adhatnak alapot arra, hogy az irreális optimizmus hátterén az adaptív megküzdő mechanizmusok valóban ki tudjanak bontakozni.

Az adatok statisztikai feldolgozásáért Kende Gábornak, az inspiráló konzultációért dr. Faragó Klárának tartozunk köszönettel.

FÜGGELÉK

1. táblázat. Irreális optimizmus mértéke: negatív tételek

1. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS

AIDS	-0,71***	*p<0,05
ÖNGYILKOSSÁG	-0,68***	**p<0,01
ALKOHOL	-0,66***	***p<0,001
CUKORBAJ	-0,35***	
HÖRGHURUT	-0,29***	
RÁK	-0,23**	
RABLÁS	-0,18**	
AUTÓBALESET	-0,17*	

NEM SZIGNIFIKÁNS

FOGSZUVASODÁS	-0,09	
UTCAI BALESET	-0,09	
SPORTBALESET	-0,07	
INFLUENZA	-0,07	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzi. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másoknak).

2. táblázat. Irreális optimizmus mértéke: pozitív tételek

1. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS

TOVÁBB ÉL	0,13+	+p<0,1
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,29**	*p<0,05
		**p<0,01
		***p<0,001

NEM SZIGNIFIKÁNS

AUTÓ HAMARABB	-0,12	
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,08	
NEM VÁLIK EL	0,1	

PESSZIZMUS

NYEREK A LOTTÓN	-0,5***	
-----------------	---------	--

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzi. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez: a negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

3. táblázat. Irreális optimizmus: negatív tételek, általános másikkhoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS	
DROGTÚLADAGOLÁS	-2,85***
DROGFÜGGŐ	-2,55***
ALKOHOLIZMUS	-2,22***
ÖNGYILKOSSÁG	-2,10***
AIDS	-1,83***
NEM KÍVÁNT TERHESSÉG	-1,76***
AUTÓBALESET	-0,41***
RÁK	-0,39***
NEM SZIGNIFIKÁNS	
UTCAI BALESET	-0,14
PESSZIMIZMUS	
INFLUENZA	0,15

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

4. táblázat. Irreális optimizmus: pozitív tételek, általános másikkhoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,31**	***p<0,001
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,67***	**p<0,01
ÁTLAGNÁL TOVÁBB ÉL	0,42***	
NEM SZIGNIFIKÁNS		
NEM VÁLIK EL	0,15	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

5. táblázat. Irreális optimizmus: negatív tételek, baráthoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
DROGTÚLADAGOLÁS	-1,66***	*p<0,1
DROGFÜGGŐ	-1,30***	**p<0,01
ALKOHOLIZMUS	-1,35***	***p<0,001
ÖNGYILKOSSÁG	-1,35***	
AIDS	-1,17***	
NEM KÍVÁNT TERHESSÉG	-1,18***	
AUTÓBALESET	-0,30 **	
RÁK	-0,32**	
NEM SZIGNIFIKÁNS		
UTCAI BALESET	-0,02	
INFLUENZA	0,03	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

6. táblázat. Irreális optimizmus: pozitív tételek, baráthoz viszonyított esélyek becslése
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,26**	*p<0,1
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,40**	**p<0,01
NEM VÁLIK EL	0,30**	
ÁTLAGNÁL TOVÁBB ÉL	0,34**	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

IRODALOM

- CRAMER, P. (1990) *The development of defense mechanisms*. Springer-Verlag, New York–Berlin
- DRYFOOS, J. G. (1993) Common components of successful interventions with highrisk youth. In Bell, N. J., Bell, R. W. (eds) *Adolescent risk taking*. Sage Publications, London, 131–148.
- FARAGÓ K. (1993) *Kockázatpercepció és kockázatkommunikáció*. Kandidátusi értekezés, Budapest
- FISCHOFF, B. (1989) *Adolescent decision making*. Report on research, 1988/1989. Carnegie Mellon University
- GARDNER, W. (1993) A life span rational choice theory of risk taking. In Bell, N. J., Bell, R. W. (eds) *Adolescent risk taking*. Sage Publications, London, 66–84.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984) *Stress, appraisal and megküzdő*. Springer, New York
- PHARES, E. J. (1984) Kontrollhely. In Szakács F. (összeáll.) *Személyiséglélektan*. Szöveggyűjtemény. IV. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–152.
- RÁCZ J., SZAKÁCS, K. (1998) Kockázatbecslés a serdülőkorban. *Educatio*, 2, 273–281.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. (1985) Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 3, 219–247.
- SLOVIC, P. (1972) From Shakespeare to Simon: Speculations and some evidence about man's ability to process information. *Research Bulletin*, 2.
- SLOVIC, P., MACPHILLAMY, D. (1971) Dimensional commensurability and cue utilization in comparative judgement. Oregon Research Institute. *Research Bulletin*, 11.
- TAYLOR, S. E., BROWN, J. D. (1988) Illusion and well being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. (1971) The belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin*, 76, 105–110.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. (1974) Judgment under uncertainty: heuristics and biases. *Science*, 185, 1129–1131.
- WEINSTEIN, N. D. (1980) Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 806–820.
- WEINSTEIN, N. D. (1984) Why it won't happen to me? Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology*, 5, 431–457.

UNREALISTIC OPTIMISM AND PERCEPTION OF RISKS AMONG ADOLESCENTS

RÁCZ, JÓZSEF – SZAKÁCS, KATALIN

Two studies investigated the tendency of adolescents to be unrealistically optimistic about their own chances and future life events. Results are explained within the framework of health psychology and decision making. Authors recommend important factors to be considered in preventive programs.

Risk judgements tend to be biased: people usually think that bad things are less, good things are more likely to happen to them than to others: risk judgements are optimistically biased. Adolescents also tend to believe in their own efforts: they believe they can control risk and future life events.

Authors investigated whether unrealistic optimism is related to special mechanisms of defense (denial), to coping, to dispositional optimism, to inner control attitude and to specific features of risk.

Results suggest that unrealistic optimism is not related to the use of denial, to inner control attitude and to dispositional optimism. Coping strategies seem to be related to a certain extent: there was significant correlation between ventilation and unrealistic optimism and between active coping and unrealistic optimism. No other coping strategy seemed to be related to unrealistic optimism. Event characteristics are partly correlated to unrealistic optimism: events perceived as most serious, shameful and frightening provoked the strongest unrealistic optimism.

Authors suggest that unrealistic optimism is not necessarily related to special personality traits, to special attitudes toward life. Instead, it is likely to be a general human phenomenon, rooting in the belief of being able to control our lives. Successful prevention programs should be aware of these findings and their implications.

Key words: *unrealistic optimism, judgement of risks, health behavior, prevention*

A FELNŐTT VILÁG GYERMEKEKKEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSAI ÉS A GYERMEKBÁNTALMAZÁS

RÉVÉSZ GYÖRGY

JPTE BTK Általános és Evolúciós Pszichológiai Tanszék,
Gyermek-ideggondozó, Pécs
E-mail: revesz@btk.jppte.hu

Bár a gyermekbántalmazás csak a XX. században vált ismertté, a felismert esetek száma világszerte nő. Ebben közrejátszanak a nevelés kulturálisan eltérő tradíciói és definíciós problémák is. A gyermekbántalmazás multifaktoriális jelenség: rizikótényezők és kompenzáló faktorok módosítják egymás hatását. Közismert a bántalmazás transzgenerációs jellege. A gyermekkortörténeti kutatások eredményei nem egyértelműek a szülő-gyermek kapcsolat történelmi fejlődése és a gyermekbántalmazással való összefüggés tekintetében. A gyermek függő és alárendelt szerepe azt a felfogást támasztja alá, amely szerint a gyermekkor a felnőtt világ szociális konstrukciója csupán, amely inkább a felnőtt társadalom, semmint a gyermekek saját szükségletein nyugszik. Tanulmányunkban a bántalmazás szempontjából kritikus szülői attitűdök mentén több alcsoport eredményei elkülöníthetőek voltak.

Kulcsszavak: *gyermekbántalmazás, definíciós problémák, transzgenerációs bántalmazás, szülői nevelési attitűd, szociális konstrukció*

Egy faj fennmaradásának alapvető feltétele új nemzedék születése. Embernél gyermekek születését a reprodukció biológiai hajtóerején túl kulturális elvárások is szabályozzák: azokat a családokat, akik szándékosan lemondanak a gyermekáldásról, többnyire önzőknek tartjuk, míg a gyermekes szülőkre inkább úgy gondolunk, mint akik megélhetik az emberi lét teljességét. Az új nemzedéknek politikai, gazdasági, családi és személyes értéke is van, s ez akkor is igaz, ha a szülők inkább az utóbbi okokban érdekeltek. A szülői szerep a felnőtt kor („felnöttség”), az eriksoni pszichoszociális fejlődés hetedik szakaszában mint alkotás kap egyedülállóan fontos szerepet: „A generativitás tehát elsősorban azt jelenti, hogy foglalkoztat bennünket a következő nemzedék megteremtése és irányítása” (ERIKSON, 1991, 492). A generativitás motivációs, a gondolkodás és tervezés hiedelmeket is magába foglaló forrása, de természetes forrása a viselkedésnek éppúgy, mint a róla szóló élettörténeteknek (MCDAMS, ST. AUBIN, 1992). A gyermeki lét értéke

tehát több nézőpontból igazolható, mégsem adatik meg minden gyermek számára a védelmező szülői háttér: gyermekek a rossz bánásmód legváltozatosabb formáinak voltak kitéve a történelem folyamán. Régi korok társadalmi évszázadokon át megbocsátották a gyermekgyilkosságokat, a fizikai és szexuális bántalmazást, a gyermekmunka kizsákmányolását (GIL, 1991). A gyermekekkel való rossz bánásmód háttérében az a mélyen gyökerező vélekedés áll, amely szerint a gyermek a szülő (felnőtt) tulajdona, s ez bármire feljogosítja őt. E tradíciónak tulajdonítható a gyermekbántalmazás definíciójának késői megjelenése is, hiszen a társadalom eltűrte a probléma létét és gyakoriságát. Kivételként az orvosi közösséget említhetjük, akik először jelezték a gyermekbántalmazás gyanúját és következményeit a sürgősségi ellátás során, de a reakció így is lassabb volt, mint az kívánatos lett volna (GIL, 1991).

A GYERMEKBÁNTALMAZÁS FOGALMÁNAK KIALAKULÁSA DEFINIÍCIÓS PROBLÉMÁK

Az első tanulmány, amely a rossz szülői bánásmódot valószínűsítette, a radiológus Caffey-től származik (idézi GIL, 1991), aki egy szubdurális haematomával kezelt gyermek *atípusos* (ti. a tünetek nem egyeztek a szülő beszámolójával) végtag- és bordatöréséről számolt be. Mégis egészen 1962-ig, amikor Kempe (KEMPE, HELFER, 1980) leírta a „*vert gyermek szindróma*”-t (battered child syndrome), szkepticizmus jellemezte a probléma kezelését, míg végül sikerült felkelteni a társadalom figyelmét erre az állandó és a statisztikai adatok szerint egyre súlyosbodó jelenségre.

Nehéz pontos statisztikai adatokat mondani a gyermekbántalmazás gyakoriságáról, s ennek számos oka van. Sokszor titokban tartják az áldozatok és a történetekről tudó családtagok is, félve a büntetőjogi következményektől, a megbélyegzéstől, másrészt maga a definíció is befolyásolja a felmérések eredményeit. A legtöbb felmérés megegyezik abban, hogy a gyermekbántalmazások kb. 90%-ában a szülők az elkövetők, s az áldozatok nagy része 5 évesnél fiatalabb.

1962-ben KEMPE és kollégái körülbelül 10 000 bántalmazott esetről számoltak be az Egyesült Államokban. Ez a szám 1976-ra 669 000-re, 1978-ra 836 000-re, 1992-re már 1 261 000-re növekedett. Ha ez a trend folytatódik, a felismert bántalmazott esetek szám az ezredfordulóra elérheti a 4 milliót (LINDSEY, 1996). Hasonlóan riasztóak azok az adatok, amelyek szerint az Egyesült Államokban naponta öt gyermek hal bele a bántalmazásba. A bebörtönzött személyek 78%-a bántalmazott gyermek volt, a prostituáltak 96%-a gyermekkorában szexuális bántalmazás áldozata volt. 18 éves koráig minden negyedik lány és hetedik fiú szexuális bántalmazás áldozata lesz (az esetek 1/3-ában 6 éves kora alatt). A gyermekkori szökések 80%-ában bántalmazás a fő ok.

Magyarországon a súlyosan bántalmazott, bűncselekmények áldozataivá vált gyermekek adatai ugyancsak növekvő tendenciát mutatnak (az adatok növekedésének

egyik feltételezett oka, hogy a jogi szabályozást követően nő a *felismert* esetek száma (vagyis közel állandó lehet a különböző bűncselekményeknek kitett gyermekek száma), mások szerint (lásd LINDSEY, 1996) viszont abszolút értékben is állandóan növekvő trenddel számolhatunk.

1. táblázat. Az 1990–1995 között Magyarországon bűncselekmény áldozatává vált gyermekek adatai (BALOGH, 1997)

Év	0–14 év között	14–18 év között
1990	1863	5629
1991	1941	6662
1992	2370	6767
1993	2581	7084
1994	3213	6712
1995	2959	7723

A probléma kezelését nehezíti, hogy gyermekbántalmazás fogalma nem egyértelmű, szűkebb meghatározásába csak a szülők (gondozók) által okozott nem baleseti, atípusos sérülések tartoznak. A tágabb meghatározás szerint bármely, a normál fejlődést akadályozó, de elkerülhető bánásmód is bántalmazásnak tekinthető (GIL, 1991). KOERS (1993) szerint pedig gyermekbántalmazásnak tekinthető egy együttélési rendszerben megvalósuló minden erőszakos interakció, amelynek során egy gyermeket elnyomnak vagy korlátoznak. A *gyermekbántalmazás* (child abuse, maltreatment) fajtái: *fizikai bántalmazás, szexuális bántalmazás, érzelmi elhanyagolás* (SKUSE, BENTOVIM, 1994).

Számos mítosz él mindmáig a szexuális bántalmazás elkövetésével kapcsolatban. Adatok szerint azonban az elkövetők 85%-át az áldozat előzőleg ismerte, és több mint az esetek felében az elkövető családtag; a bántalmazó személy bármely – akár magasabb státusú – csoport tagja is lehet; a bántalmazás gyakorisága független az elkövető iskolázottságtól. Igen ritka, hogy a bántalmazás csupán a gyermek fantáziája; a legtöbb szexuális bántalmazás éveken át folytatódik (az elkövetők nem kérnek segítséget); végül nem igaz az sem, hogy ha a gyermek nem akarná, akkor nem következne be a bántalmazás (a gyermekek általában nem kérdőjelezik meg a felnőtt – különösen a velük szoros előző kapcsolatban élő személy – viselkedését).

Érdemes megemlíteni, hogy amíg a fizikai és szexuális bántalmazás esetében van a szülő és gyermek között kapcsolat, addig az elhanyagolás eseteiben a szülők nagyon kis mértékben élik meg és fejezik ki gyermekeik iránti figyelmüket. Extrém esetekben úgy tűnik, mintha a szülő nem lenne tudatában a gyermek létezésének. GARBARINO (idézi GYENGE, 1995) a gyermekekkel való érzelmi visszaélés körébe sorolta a gyerekek igényeinek elutasítását, a gyerekek szociális izolálását, terrori-

zálását, a gyerek fejlődésének figyelmen kívül hagyását. De ide sorolható a fejlődéséhez szükséges feltételektől való elzárás, valamint gyermekek destruktív és anti-szociális viselkedésre való bátorítás is. Klinikai tapasztalatok szerint a rossz bánásmód különböző típusai kombinálódhatnak, s különböző típusú bántalmazások elválasztása már csak a fejlődésre gyakorolt eltérő hatásuk miatt is indokolt.

A gyerekbántalmazás multifaktoriális jelenség, s a különböző faktorok átfedhetik, erősíthetik, módosíthatják egymást. Így beszélhetünk rizikótényezőkről és kompenzáló faktorokról. A bántalmazó szülők egy részének a gyerekre vonatkozó ismeretei nem kielégítőek, például a gyereket valós koránál idősebbként kezelik, túl magas elvárásokat támasztanak vele szemben (lásd 2. vizsgálat).

A bántalmazás rizikótényezői a gyermek *életkora*: minél fiatalabb korban történik a bántalmazás, annál súlyosabb következményekkel számolhatunk (a csecsemőkori; az autonómia nagyobb igénye miatt a 3–4 éves kor; a kamaszkor a bántalmazás szempontjából különösen veszélyeztetett életkori szakaszok). Veszélyeztető tényező a bántalmazás *idői eloszlása*: az ismétlődő, folyamatos bántalmazás hatásai rombolóbbak a gyermek személyiségére; *a bántalmazó személlyel való megelőzően jó kapcsolat*, amely súlyosbítja a bántalmazás következményeit.

KULTURÁLIS ELTÉRÉSEK, GYERMEKNEVELÉSI SZOKÁSOK ÉS BÁNTALMAZÁS

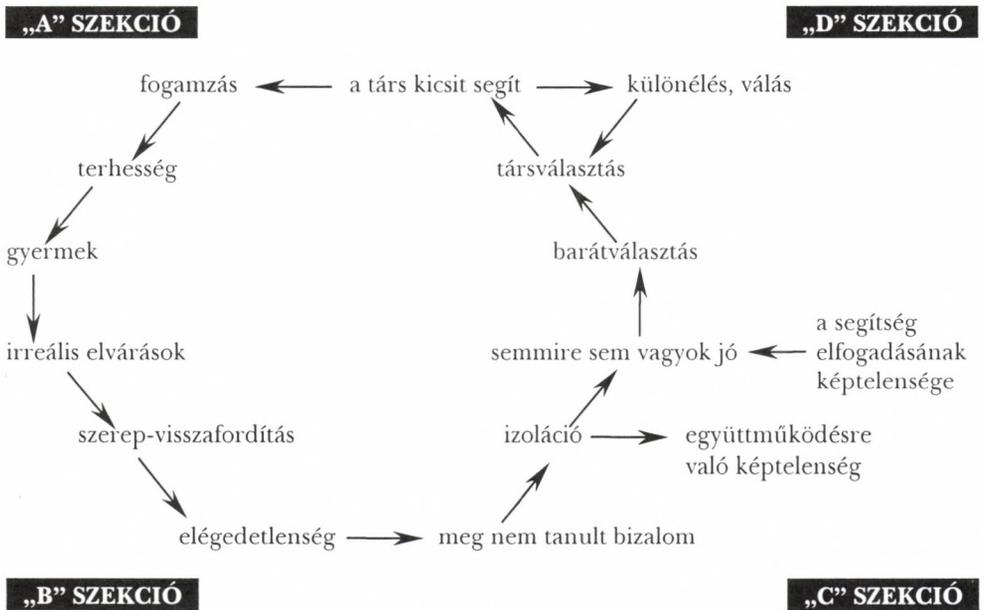
A gyermeknevelési hiedelmek, szokások kultúráközi vizsgálatai alapján lehetetlen „egységes” vagy univerzálisan elfogadható nevelési vezérelveket megállapítani: egy adott társadalom által elfogadott viselkedés a kívülálló számára kimerítheti a bántalmazás fogalmát (Korbin, 1981; idézi SKUSE, BENTOVIM, 1994). Így a modern társadalmakban a rituális – sokszor fájdalmas – beavatások elveszítették intézményesített formáikat, de az emberekben ma is él a beavatás, a hősiesség szükséglete (összefoglalóan lásd PÉLEY, 1998). Gondoljunk például sokszor a kriminalitás határát súroló kollégiumi beavatási szertartásokra, kiskatonák „öreges általi” beavatására vagy serdülők kockázatkereső viselkedésére. Távoli kultúrákban a felnőtté válás elválaszthatatlan része a beavatás, így a bantuk hiedelme szerint például az a fiú, aki nem képes elviselni a fájdalmas, sérülésekkel járó serdülőkori beavatási rítust, nem léphet férfikorba, míg a bantuk közvetlen szomszédságában élő ‘Mbuti törzs tagjai szerint ez durva beavatkozás, így ők egy sokkal enyhébb beavatási rítussal élnek (Turnbull, 1961; idézi SKUSE, BENTOVIM, 1994). Egy adott társadalmon belül is eltérő vélekedések ismeretesek, mely szerint az „otthoni” fizikai bántalmazás olykor elfogadható, az intézményes azonban nem, de ennek elfogadásában is jelentős kulturális különbségek vannak. Míg jó 20–30 évvel ezelőtt az USA iskoláiban a fizikai bántalmazás széleskörűen elterjedt volt, az 1980-as évek végére – annak ellenére, hogy betiltották – évi 2–3 millió (!) esetet tártak fel évente. Japánban a 1995–96-os tanévben 56 500 általános és középiskolai erőszakot derítettek fel – két és félszer többet, mint a megelőző évben –, amelyben tanárok mellett a gyerekek osztálytársainak kegyetlenségei is szerepet kaptak (FAZEKAS, 1999).

Egy kultúrközi összehasonlító vizsgálat szerint az amerikaiak inkább elfogadják a testi fenyítést, mint a svédek. Egy 1980-as felmérés szerint az amerikai szülők több mint 90%-a egyetértett kisgyermek testi fenyítésével, s jó részük ezt a gyermek tízenéves koráig folytatja, míg 1994-re a testi fenyítéssel egyetértők száma 68%-ra csökkent (STRAUS, 1994). Szülők – talán nevelési gyakorlatuk igazolására – határozott különbséget tesznek a fizikai bántalmazás és a testi fenyítés között: a testi fenyítés a szülő vagy gondozó korrekciós vagy kontrolláló aktusa, amely sérülést nem, de fájdalmat okoz.

A TRANSZGENERÁCIÓS BÁNTALMAZÁS

Sok bántalmazó család van, ahol a bántalmazás generációról generációra „öröklik”. Gyakran halljuk bántalmazott gyermekek szüleitől „Engem is vertek, mégis rendes ember lett belőlem”. Mi lehet e vélekedés hátterében?

HELPER (1982) elméletében, „*az abnormális nevelés világa*” (World of Abnormal Rearing – W.A.R.), négy szektorban értelmezi az ismétlődő bántalmazás oki hátterét:



1. ábra. A W.A.R. modell

Mint láthatjuk, a „szerep-visszafordítás”, a „meg nem tanult bizalom” érzése, a szociális izoláció, a barát- és partnerválasztás állandó háttérélménye forrásává válhat a gyermekkel szembeni irreális elvárásoknak; a „W.A.R.” mintegy „újratermelődik”. GREEN (1978) tapasztalatai szerint azok a gyerekek, akiket ismételt veréssel,

elhagyással fenyegetnek, úgy érzik, hogy a bántalmazás saját rossz magatartásuk következménye, függetlenül attól, hogy aktuálisan ártatlanok. CARLSON (1991) vizsgálatában társas problémahelyzeteket és „neveletlen” gyermeki viselkedésmódok leírásait mutatták be gyermekeknek. Eredményeik szerint a bántalmazott gyermekek számára inkább elfogadható ilyen helyzetekben a fizikai bántalmazás, mint a kontrollcsoport tagjainál. Ezek a gyermeki beszámolók tehát „legalizálják” a bántalmazást a szülő nevelési módszerek tárházában, s mintegy előrevetítik a korai tapasztalatok szülőként történő újbóli megjelenését a gyermeknevelésben. Az összefüggés mégsem törvényszerű: gyermekkorukban bántalmazott felnőttek kb. 30%-a lesz maga is bántalmazó szülő, másrészt olyan szülők is bántalmazók lehetnek, akik gyermekkorukban nem voltak bántalmazottak (KAUFMAN, ZIGLER, 1989).

EGELAND és HUNTER vizsgálatai (idézi CICCETTI, TOTH, 1995) a fenti eredményeket pontosítják: a gyermekkorukban bántalmazott, gyermekükkel elutasítóként viselkedő, múltbeli tapasztalataikat feldolgozni nem tudó anyák között gyakoribb a rossz bánásmód ismétlődése. Ezzel szemben azoknál az anyáknál, akik képesek voltak feldolgozni korai bántalmazási tapasztalataikat, a bántalmazás valószínűsége lecsökkent.

A mélyebb összefüggések megértéséhez a korai anya-gyermek kapcsolatot célszerű vizsgálunk. Bowlby munkássága óta ismert, hogy az anya-gyermek kapcsolat (kötődés) optimális esetben aszimmetrikus és komplementer, ami azt jelenti, hogy veszélyhelyzetben a gyermek biztonságot keres, az anya, illetve az attachment személy pedig biztonságot (segítséget, védelmet) nyújt számára. A komplementaritás azonban megszűnik, ha mindkét fél a kötődő „szerepét játssza”. Így például a szülő – egy megoldatlan gyermekkori traumája következtében – azzal a tudattalan elvárással fordulhat gyermekéhez, hogy az védje, nyugtassa meg őt. Ilyen családokban gyakori a szerep-visszafordítás, ami a természetes függőségi szerep visszafordítása a gyermekre, gondozásért és védelemért. Ezek a szülők saját szüleiket szeretetnélküli, kegyetlen vagy brutális személyként élték meg, így saját szülői szerepük fejlődése is megakadt. Ezért a természetes gyermeki függőség gyakran úgy jelenik meg előttük, mint fenyegető aktus, amire hasonló fenyegető módon reagálnak: a passzív mód az elhanyagolás, aktívabb forma a fizikai bántalmazás.

Újabb vizsgálatok szerint a felnőtt párkapcsolatok tartósságának (és sikerességének) tengelye a korai kötődés mintázata (HAZAN, SHAVER, 1987; FEENEY, NOLLER, 1990). SIMPSON és munkatársai (1992) 85 frissen házasodott párt vizsgáltak kísérletileg indukált stresszhelyzetben, a támaszkeresés/támaszadás és a kötődési stílus összefüggésében. Eredményeik szerint biztonságosan kötődő nők (külső megfigyelő által pontozott) növekvő stresszhelyzetben inkább keresték partnerük biztonságot nyújtó támogatását, mint az elkerülő kötődési stílusú nők. Ezzel párhuzamosan a biztonságosan kötődő férfiak partnerük szorongási fokának növekedésével egyenes arányban mutattak támasznyújtó magatartást, szemben az elkerülő kötődésű férfiakkal.

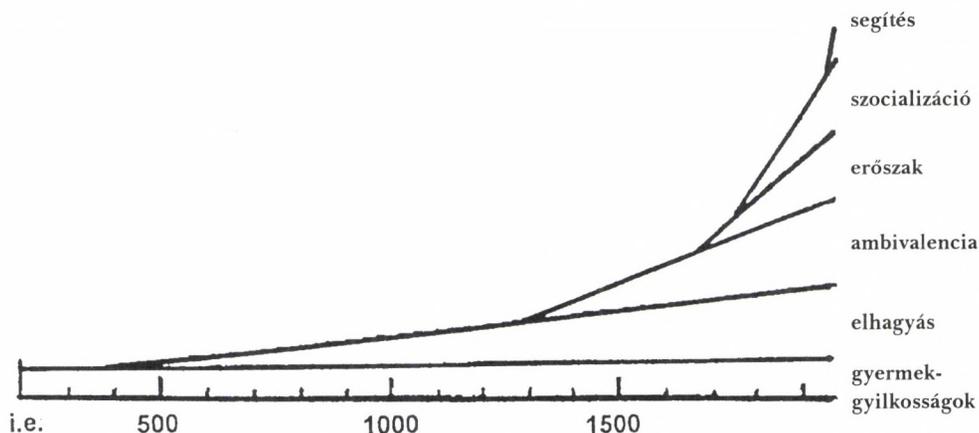
Az intergenerációs bántalmazás hátterében tehát kötődési problémák is állhatnak. A bizonytalanság a bántalmazott gyermekek korai kötődésének legfőbb eleme, így ezek a modellek válnak általánossá új partnerkapcsolatokban.

A „GYERMEKKOR” VÁLTOZÓ JELENTÉSE ÉS A BÁNTALMAZÁS

A bántalmazás világszerte növekvő statisztikai adatai joggal irányítják figyelmünket a gyermek-gyermekkor jelentése és értéke felé, már csak azért is, mert századunk úgy (is) ismert, mint a „gyermek évszázada”. A gyermekkor-történeti és pszichohistóriai kutatások eredményei azonban ellentmondóak a szülő-gyermek kapcsolat fejlődésének oki hátterét illetően. Aries e kapcsolat fejlődését társadalmi összefüggéseiben vizsgálja (ARIES, 1977), DEMAUSE (1976) pedig *pszichogén* – az adott társadalmi változásoktól független – fejlődésről beszél, amelynek hajtóereje a szülő regressziós szükséglete mellett a gyermekek küzdelme a kapcsolat fenntartásáért (a vitát összefoglalóan lásd VAJDA, 1997). DEMAUSE – sokak által vitatott – nézete szerint a gyermekkor története egyben a gyermekbántalmazás története is. DEMAUSE szerint a gyermekbántalmazás funkciója gyakran az, hogy összetartsa a családokat – így oldva meg érzelmi problémáikat –, vagyis hogy fenntartsa a kollektív érzelmi homeosztázist. A szexuális bántalmazás kulturális eltéréseit említve azt írja, hogy például Indiában a gyermekkor azzal kezdődik, hogy az anya rendszeresen „kielégíti” (child being regularly masturbated by the mother) gyermekét, ha leány, azért, hogy „jól aludjon”, ha fiú, azért, hogy „férfias legyen”; ezt demonstrálja az az indiai közmondás is, amely szerint »ha egy lány tíz éves korában még szűz, akkor biztos, hogy nincs apja, bátyja vagy unokatestvére« (DEMAUSE, 1998a). Nem kételkedve DEMAUSE forrásának hitelességében megjegyezzük, hogy példája nyilvánvalóan nem lehet India egészére érvényes, hiszen India egyes államaiban ősi és igen szigorú tabuk tiltják szülők gyermekeikkel kapcsolatos szexuális viselkedését.

2. táblázat. A gyermeknevelés történeti áttekintése

A szülő-gyermek kapcsolat formái	A szülő „rejtett” kívánsága	Megjelenési formák
Gyermekgyilkosságok	„bárcsak meghalnál, hogy megszabaduljak attól a félelmemtől, hogy megöl az anyám”	gyermekgyilkosságok, gyermekek mint rituális vallási áldozatok, gyermekek eladása, szodomia
Elhagyás	„el kell hogy hagyjalak, mert menekülnöm kell a rád vetített szükségleteimtől”	kiadás szoptató dajkához, kolostorba küldés, szolgának vagy inasnak adás
Ambivalencia	„rossz vagy rád vetített erotikus és agresszív tulajdonságaimtól”	verés, beöntések, rövid ideig tartó pólyázás, a gyermek mint erotikus tárgy
Erőszak	„akkor szeretlek, ha teljesen ellenőrizhetlek”	korai szobatisztaságra szoktatás, a gyermeki szexualitás elnyomása
Szocializáció	„akkor szeretünk, ha céljainkat megvalósítod”	kötelező iskoláztatás → rejtett szülői kívánságok kivetítése; büntudatra építés
Segítés	„szeretünk és segítünk abban, hogy megvalósíthasd céljaidat”	erőszak nélküli születés, „szabad nevelés”, gyermeki jogok



2. ábra. A szülő-gyermek kapcsolati formák időbeli megjelenése (DE MAUSE [1998b] szerint tehát napjainkban a megelőző korok valamennyi szülő-gyermek kapcsolati formája fellelhető...)

Áttérve más elméleti megközelítésekre, CUNNINGHAM (1995) egyetért ARIES-vel (1997) abban, hogy a civilizáció fejlődése sürgette a gyermekkor és a felnőttkor különválasztását; ebben a folyamatban a „bemeneti szint” a gyermek, a „kimenet” pedig a felnőtt társadalom; a civilizáció pedig nem más, mint az ösztönök feletti kontroll, amely feltétele a társadalmi stabilitásnak. A szocializáció (nevelés) szerepének nyilvánvaló hangsúlyozása mellett – ami ideális esetben a *korlátozás–megengedés, kielégítés–megvonás, jelenlét–távollét* dimenzióinak optimumában zajlik, s végső célja a viselkedés önszabályozása – a gyermekkor modern teoretikusai igen eltérő nézeteket vallanak.

A gyermekkor átmeneti állapot az újszülött és a felnőttkor között, amit a függőség kapcsol össze. Egy ezzel kapcsolatos felfogás szerint a gyermek inkompetens személy, tárgy vagy birtok, akinek a véleménye nem igazán fontos (MELTON, 1987). Habár kétségtelen, e században igen sokat tettek a gyermekekért; a „gyermekkor” fogalmi konstrukciójában a *passzív, alárendelt, védelemre szoruló fejlődési állapot* a legfontosabb gondolatok. Ha emellett figyelembe vesszük, hogy a feltárt gyermekbántalmazások zömmel éppen a protektív rendszereken *belül* (főként a gyermek családjában) történnek meg, akkor ezek az adatok megkérdőjelezzik azt az elképzelést, mely szerint a gyermekvédelem gyakorlata a legjobb eszköz a gyermekek érdekeinek képviseletére. Néhányan ezért úgy gondolják: a gyermekkor a felnőtt világ szociális konstrukciója csupán, amely inkább a felnőtt társadalom, semmint a gyermekek saját szükségletein nyugszik (HOYLES, 1979; JENKS, 1982; STAINTON ROGERS, 1989). Ebben a felfogásban a gyermekközpontúság eszméje elhomályosítja azt a realitást, hogy a gyermek függő és alárendelt szerepet tölt be saját életterében. Az alárendelt szerep pedig – függetlenül a gyermek életkorától – alapja annak a nézőpontnak, amely a „gyermekkor” 16–18 éves korig differenciálatlan kategóriának tartja (MORROW, 1996). A gyermekkor hossza és tartalma függhet a gazdasági fejlettségtől (szegényebb országokban a család lét-

fenntartásában fontos gyermekmunkát tekinthetjük kizsákmányolásnak, ez attól még ott társadalmi realitás marad). Így megtörténhet, hogy a gyermekkor bizonyos csoportok számára megengedhető luxus, mások számára csupán elérhetetlen vágyalom.

Más nézőpont szerint a társadalom a gyermekeket felnőttekhez hasonló módon kezeli, a szocializáció stratégiai célja valójában a leendő vásárló „megszóllítása”. SEABROOK (1982) egy analógiát használva a gyermekkor XX. századi szerepét a szén XIX. századbéli szerepével veti egybe: mindkettő nyersanyag, amely ezreknek ad munkát, s mindkettő óriási energia és profit forrása. Példa lehet a gyermekjátékok változása, amelyekben a társas játékok nyújtotta élvezetet egyre inkább felváltja az egyedül folytatott elektronikus játékok használata, ahol a gyerekek egy fantáziavilágban találják magukat, menekülnek anélkül, hogy tudnák, miből is menekülnek. Eközben a szülők fokozatosan elveszítik kontrolláló szerepüket, míg ebből fakadó büntudatukat és bizonytalanságukat sokszor csak anyagi gondoskodással tudják csökkenteni. POSTMAN (1983) szerint a média a gyermekeket a felnőttekhez hasonlóan kezeli (hasonló ruhák, hasonló beszédmód stb.), így nem meglepő, ha a gyermek és a felnőtt közötti választóvonal egyre inkább erodálódik, míg a függőség – ha más szinten is – továbbra is fennáll!

A VIZSGÁLAT

Előzmények

A Pécsi Gyermek-ideggondozóban a gyermekbántalmazás primer prevenciója érdekében évekkal ezelőtt első lépésként munkacsoportot alakítottunk a téma hozzáférhető szakirodalmának feldolgozására, különös tekintettel a *rizikófaktorok* feltárására, majd továbbképző *szemináriumokat* szerveztünk védőnők számára, amelynek célja a gyermekbántalmazás szimptomáinak korai felismertetése, a többszintű terápiás beavatkozás elvi-módszertani kérdéseinek kimunkálása volt (GYENGE, 1997). A szemináriumok főbb tanulságai az alábbiak voltak:

- egyre sürgetőbb igény a hagyományosnak tekintett védőnői feladatok mentálhygiénés irányú kiterjesztése, szakemberek olyan funkcionális együttműködési csoportjainak kialakítása, amelyek lehetővé teszik a rendszeres konzultációt a sokszor elhúzódó, nehezen definiálható esetek kapcsán, ahol csak a több szempontú megközelítés lehet eredményes;
- az óhatatlanul felszínre kerülő személyes élmények nehezítették a kontrollált testi fenyítések és a bántalmazás megkülönböztetését olyan kérdések kapcsán, hogy hol a határ a „gyermeknevelés” és a bántalmazás között;
- a szemináriumokon kiváló csoportmunka alakult ki, a résztvevők sok személyes tapasztalattal segítették egymást, a problematikus esetek definíciójában és a lehetséges tennivalók kidolgozásában egyaránt;
- végül kérték, hogy nagyobb fórumokon is számoljunk be tapasztalatainkról a bántalmazott gyermekekkel kapcsolatos preventív lehetőségekről.

Ezt követően gyermekbántalmazási ügyekre specializálódott *telefonszolgálatot* szerveztünk, amely szakemberek és laikusok számára egyaránt lehetőséget adott a témával kapcsolatos kérdések, bejelentések, „gyanús események” és a lehetséges tennivalók megbeszélésére, heti egy alkalommal, 4 órában. Ebben szülők, nagyszülők, óvónők, de rendőrségen dolgozó pszichológus is kérte tanácsunkat egy-egy problematikus eset kapcsán, amelyek sok esetben menedzseléssel is végződtek (RÉVÉSZ, PALACZKY, 1996).

A 70-es évek közepétől egyre több empirikus adat áll rendelkezésünkre a gyermekbántalmazás köréből. BAVOLEK (1989) összefoglaló cikkében számos vizsgálati eszközt, zömmel kérdőívet ismertet a magas rizikófaktorú szülői attitűd vizsgálatára. Ezek között szerepel jelen tanulmány tárgya is az A.A.P.I. (Adult Adolescent Parenting Inventory – BAVOLEK, 1989). A 40 tételt tartalmazó kérdőív (lásd Melléklet) a gyermekbántalmazás szempontjából kritikus szülői attitűdöket tartalmaz:

- irreális elvárások (pl. 16. tétel): A szülők elvárhatják gyerekeiktől, hogy ugyanolyan képességeket alakítsanak ki, mint amelyekkel ők is rendelkeznek;
- fizikai erőszak (pl. 22. tétel): A szülőknek „ki kell verni a rosszat” a gyerekből, még mielőtt az rosszat tesz (jobb megelőzni a bajt);
- szerep-visszafordítás (pl. 7. tétel): A jó gyerek megvigasztalja szüleit, miután azok összevesznek.

A kérdőív a tétélekkel való egyetértés–elutasítás mértékét vizsgálja, 5 fokú skálán (teljesen egyetértek – ⑤; egyáltalán nem értek egyet – ①). A kérdőívben az egyed-fejlődés gyorsaságára vonatkozó irreális elvárások jelezhetik azt a felfogást, mely szerint a gyermekkor mint gyorsan „kiküszöbölendő” életkori periódus jelenik meg.

Mivel a bántalmazás több tényező együttes jelenlétét feltételezi, célszerűnek látszott a normál felnőtt populáció – a bántalmazás potencióális veszélyét is magába foglaló – gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata.

1. vizsgálat

A kérdőívet lefordítottuk, a fordítást anyanyelvi lektorral ellenőriztük, majd 120 fővel vettük fel, valamennyien a JPTE nappali és levelező tagozatának hallgatói voltak. A vizsgálat név nélkül történt, csupán az a) nem, b) életkor, c) gyermekeinek száma, d) gyermekei életkori adatai, e) családi állapot adatokat kértük. A statisztikai számításokat BMDP statisztikai programcsomaggal Bernáth László végezte el.

Eredmények

1. A vizsgált minta alapadatai:

N = 120 fő; 95 nő, 25 férfi; 19 és 57 év közöttiek, az átlag életkor: 29,1 év.

2. A split-half (páros-páratlan) reliabilitás értéke 0,6401 – a kérdőív megbízhatósága megfelelő.
3. A 2, illetve 5 faktoros faktoranalízis szerint a kérdőív egységes, faktorokra nem bontható (lásd később).
4. Nők és férfiak összpontjainak átlagai nem különböznek egymástól: $t(120) = 0,67, p < 0,6$. n.s.
5. A vizsgált mintán belül képzett két csoport: egyedülállók (hajadon, nőtlen) és a házasok összpontszámainak átlagai között szignifikáns különbség van: eszerint az egyedülállók inkább egyetértenek a ridegebb bánásmóddal: $t(120) = 3,98, p < 0,0001$.
6. A 25 év alatt („fiatal”) és felett („öreg”) képzett csoportok átlagai jelentősen különböznek egymástól: a fiatalabbak inkább elfogadják a ridegebb bánásmódot: $t(120) = 3,62, p < 0,0004$.
7. Meglepő lehet az az eredmény, amely szerint a gyermekes válaszadók összátlagpontszáma magasabb, mint a gyermekteleneké: $t(120) = 3,41, p < 0,0009$.

Megbeszélés

Ha elfogadjuk, hogy a gyermekkorral kapcsolatos felnőtt vélekedések koherens szociális konstrukcióként jelennek meg (JENKS, 1982; STANTON ROGERS 1989), amely nem csupán elmélet, amely egyének vagy csoportok számára reprezentálja a világot, hanem „lehorgonyzott” és „tárgyasított”, tehát témánkban a gyermekek fejlődési ütemével, a gyermekek családon belüli funkcióival, a fizikai erőszak családon belüli alkalmazásával kapcsolatos nézeteket vizsgálja, a különböző alcsoportok jellegzetes vélekedésrendszerét tárhatjuk fel. Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy egy, a gyermekbántalmazással kapcsolatos *attitűdöket* vizsgáló kérdőív eredményei értelmezhetőek-e a szociális reprezentáció fogalmi keretében? A társas tudás újrafelfedezett elmélete szerint társadalmi csoportok különböző tárgyakkal kapcsolatos reprezentációs formákat alakítanak ki, amelyek „a mai társadalomban egyenértékűek a hagyományos társadalmak mítoszaival vagy hiedelemrendszereivel; akár a common sense modern változatainak is tekinthetők” (Moscovici nyomán idézi LÁSZLÓ, 1998, 13). A szociális reprezentációban attitűdök, vélemények szervezett formában jelenítik meg tárgyak tartalmát és szerkezetét, funkciójuk pedig a *társadalmi valóság* képviselője (LÁSZLÓ, 1998). A gyermekkorról konstruált és megélt valóság különböző társadalmi csoportokban eltérő módon szerveződik, amint vizsgálatunkban az egyedülállók, fiatalabbak, s a várokozással szemben a gyermekes alcsoportok adatai mutatják. Kulturális különbségek mellett a vizsgált csoport iskolázottsága is szerepet kaphatott abban, hogy mintánkban nem volt különbség a férfi–nő alcsoportban, míg BAVOLEK (1989) vizsgálataiban a férfiak sokkal bántalmazóbb attitűddel viszonyulnak a gyermekekhez, mint a nők ($p < 0,001$); az elsőéves és végzős egyetemista csoportok között is jelentős különbséget kapott ($p < 0,02$).

2. vizsgálat

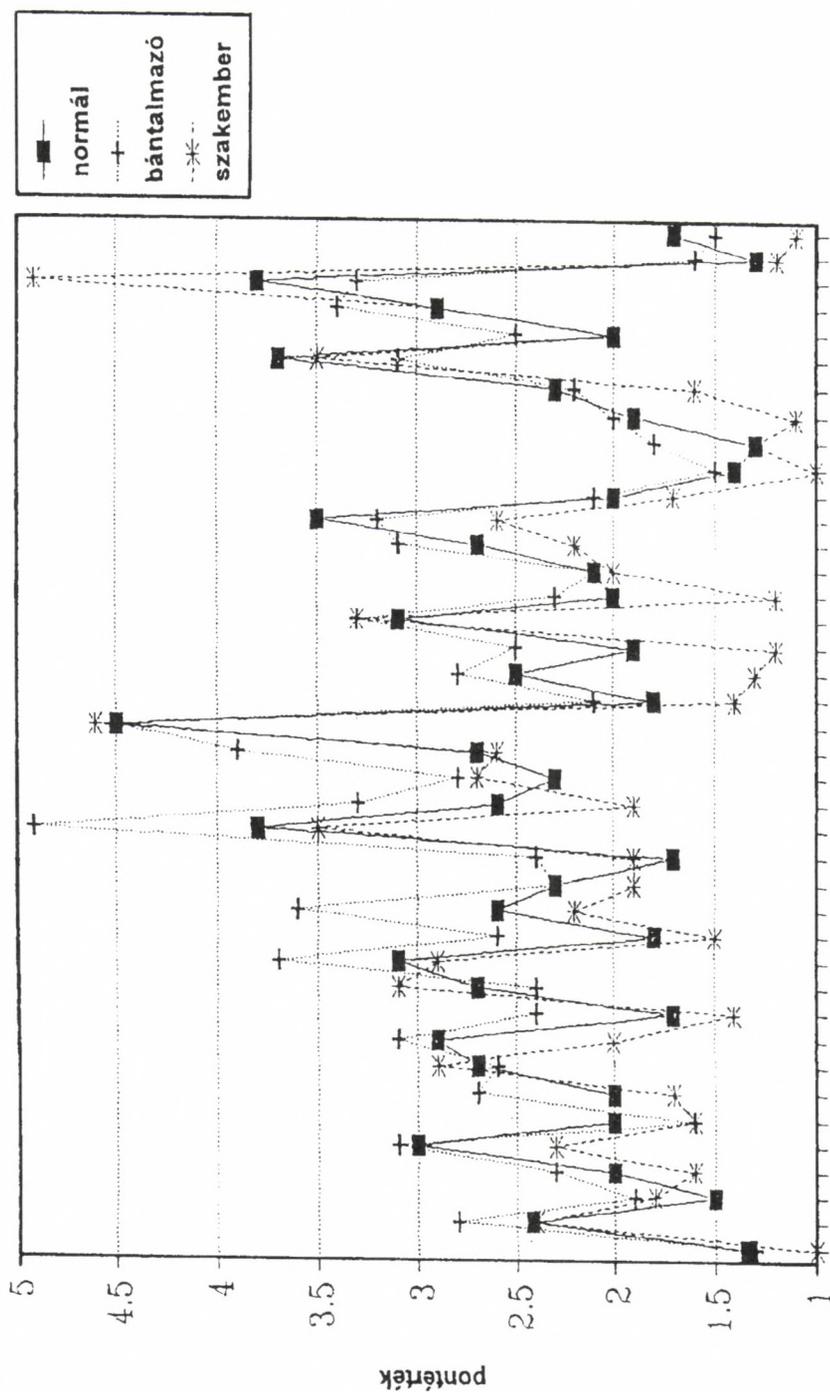
Mivel Bavolek kérdőíve elsősorban a magas rizikófaktorú szülői attitűd vizsgálatára készült, célszerűnek látszott további vizsgálat lefolytatása, diagnosztizáltan bántalmazott gyermekek szüleivel, illetve a Pécsi Gyermek-ideggondozóban a gyermekbántalmazás preventív programján kiképzett védőnők egy csoportjával is elvégezni. A vizsgálatról azt vártuk, hogy az első vizsgálatban szereplő, de megnövelt számú minta (a továbbiakban kontrollcsoport), a bántalmazó szülők, valamint a professzionális csoport kérdőívadatai között jelentős különbséget kapunk.

A minta alapadatai: kontrollcsoport, $N = 170$ fő, bántalmazó szülő, $N = 10$ fő, professzionális csoport, $N = 10$ fő.

A kontrollcsoport adatait az első vizsgálatához hasonló módon vettük fel, a bántalmazó szülőkkel a pécsi Gyermek-ideggondozóban gyermekük kezelési ideje alatt család gondozók segítségével (pontos instrukció, megértési nehézségek esetén segítségnyújtás stb.) foglalkoztunk, végül a professzionális csoport a kiképzés után egy hónappal kapta kézbe a kérdőívet.

Eredmények

1. A három csoport kérdőíveredményeiben a három csoportban egyszempontos VA-val szignifikáns különbséget kaptunk ($F=3.47$, $p<0.032$): a bántalmazó szülők adatai szignifikánsan különböznek a professzionális csoport adataitól (bántalmazó átlag: 2.43, professzionális csoport: 1.6).
2. A tételes VA szignifikáns eredményei:
 9. tétel: „A gyerekek hamarabb abbahagyják a sírást, ha a szülők ezzel nem törődnek különösebben”: $F=3.21$, $p<0.004$, (bántalmazó átlag [továbbiakban b. á.]: 3.1, professzionális átlag [továbbiakban p. á.]: 2.0);
 10. tétel: „A testi fenyítés jó eszköz arra, hogy a gyerekeket megtanítsuk a helyes viselkedésre”: $F=3.21$, $p<0.04$ (b. á.: 2.4, p. á.: 1.4);
 13. tétel: „A szülőknek nem kellene szabályoznia gyermekeik viselkedését”: $F=3.26$, $p<0.04$ (b. á.: 2.6, p. á.: 1.5 !!!);
 14. tétel: „A szülők legjobb társasága saját gyermekük”: $F=4.69$, $p<0.01$ (b. á.: 3.6, p. á.: 2.2);
 17. tétel: „A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy mit szabad és mit nem”: $F=5.73$, $p<0.003$ (b. á.: 4.9, p. á.: 3.5);
 18. tétel: „Azok a szülők, akik arra bátorítják gyermeküket, hogy túl korán másszanak, lehet, hogy ezzel késleltetik a mozgáskoordináció fejlődését”: $F=3.76$, $p<0.02$ (b. á.: 3.3, p. á.: 1.9);
 20. tétel: „A gyerekektől elvárható, hogy teljesítsék szüleik akaratát”: $F=4.99$, $p<0.007$ (b. á.: 3.9, p. á.: 2.6);
 23. tétel: „A gyerekeket bilire kell szoktatni, amilyen korán csak lehet”: $F=4.61$, $p<0.01$ (b. á.: 2.8, p. á.: 1.3);



A tételek sorszáma (1-40)

3. ábra. A három csoport tételekre adott átlagának „profilja” és a csoportátlagok

24. tétel: „A szigorú fegyelem a jó jellem (személyiség) záloga”: $F=4.86$, $p<0.008$ (b. á.: 2.5, p. á.: 1.2);
26. tétel: „A kisgyerekeknek meg kellene próbálniuk szüleik életét örömtelivé tenni”: $F=3.58$, $p<0.02$ (b. á.: 2.3, p. á.: 1.2);
33. tétel: „A gyerekeknek mindig »meg kell fizetniük« azért, ha rosszul viselkednek”: $F=3.6$, $p<0.02$ (b. á.: 2.0, p. á.: 1.1);
38. tétel: „A kisgyerekek nem kell hogy felelősnek érezzék magukat szüleik boldogságáért”: $F=3.72$, $p<0.02$ (b. á.: 3.3, p. á.: 4.9);
40. tétel: „A gyerekeiket elkényeztetik azok a szülők, akik felveszik és vigasztalják őket, ha sírnak”: $F=3.27$, $p<0.04$ (b. á.: 1.5, p. á.: 1.1, kontroll átlag: 1.7).

Megbeszélés

Vizsgálatunkban – három csoport összehasonlítása – a gyermekbántalmazás rizikófaktorait megjelenítő kérdőív-tételek alkalmasak gyermekek nevelésével kapcsolatos nézetek tesztelésére, a gyermekkor szociális konstrukciói szerveződésének megértéséhez azonban már nem adnak támpontokat.

A tételes varianciaanalízisben a gyermekbántalmazás valamennyi rizikófaktora megjelent a három vizsgált csoportnál, csak hogy mindez a kérdőív 40 tételéből mindössze 13 tételre igaz. Hasonló problémát jelzett a faktoranalízis eredménytelensége is: BAVOLEK (1989) vizsgálatával szemben vizsgálatunkban a kérdőív tételeinek egy része egyik faktorba sem tartozott, míg más tételek két faktorban is szerepeltek. Egyes faktorokba (például „fizikai bántalmazás”) – független szakértőkkel történt konzultáció után – nem tartalmuk szerint összetartozónak ítélt tételek is bekerültek. A fentiek jelezhetnek módszertani problémát (például a csoportok elemszáma), kulturális különbségeket, de jelenthetik azt is, hogy a kérdőív annak ellenére, hogy a diagnosztizáltan bántalmazó szülők és a prevencióra kiképzett professzionális csoportok vizsgálatában 13 tétel esetében szignifikáns különbséget mutat, kevésbé képes a bántalmazás előjelzésére. A kontrollcsoport átlageredménye a két fenti csoport között a bántalmazás potenciális veszélyét jelezheti, ami a bántalmazás megvalósulása többtényezős előzményeinek ismeretében valószínűtlen, bár nem zárható ki.

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermekbántalmazás, mint egyre súlyosbodó szociális probléma és beavatkozárra készítő jelenség csak a XX. században vált egyértelművé, pedig a jelenség nem új: a történelem folyamán mindig voltak szülők, akik elhagyták, eladták, verték vagy dolgoztatták gyermekeiket. A társadalomnak a gyermekbántalmazással szembeni érzéketlenségét jól tükrözi az a tény, hogy állatok védelmében előbb született törvény (1875), mint gyermekek védelmében. Ezt illusztrálja, hogy erről Angliában akkoriban (1874) így írtak: „inkább elfogadnánk a gyermekhalálozás magasabb számát, semhogy egy jöttányit is betolakodjunk a családok otthonának szentségébe” (STANTON ROGERS, 1989, 10).

A gyermekbántalmazás előfordulási gyakorisága több tényező függvénye: országonként, kultúránként változó, az előfordulási és felderítési arányt a felmérésre használt módszerek és az elfogadott definíció is befolyásolja. Fontos tényező az agresszió – mint problémamegoldó, konfliktusmegoldási módszer társadalom vagy az adott szubkultúra általi – elfogadottsága. További befolyásoló tényezők: a tradicionális gyermeknevelési módszerek, az elvárt fegyelem és az erőszak közötti különbség világos meghatározása, de szerepet kap számos gazdasági rizikófaktor is. A bántalmazás esetleges jogi szankcionálásával kapcsolatos dilemmát jelzi az a vita, amely a „büntetni és/vagy gyógyítani” kérdés köré szerveződött (TILLEY, 1989).

A téma aktualitását jelzi a felderített esetek évről évre növekvő száma, a bántalmazás transzgenerációs jellege, valamint a korai életkorban elszennvedett bántalmazások egész életre kiható súlyos pszichés következményei.

Vizsgálatainkban BAVOLEK (1989) kérdőívével az 1. vizsgálatban a bántalmazás veszélyét jelző, ugyanakkor gyermekneveléssel kapcsolatos tradicionális nézetek (elvárások) alcsoportok közötti különbségeit tártuk fel. A 2. vizsgálat eredményei a gyermekkor különböző társadalmi csoportok eltérő nézőpontjait, vagyis eltérő szociális konstrukcióit valószínűsítik ugyanarra az „ingertárgyra”.

Eredményeink alátámasztják STAINTON ROGERS (1989) véleményét: nem arra van szükségünk, hogy válasszunk: felemeljük-e a gyerekeket egy „egészen” felnőtt státusra, vagy, hogy „védett fajt” kreáljunk belőlük, sokkal inkább arra, hogy úgy tekintsük őket, mint aki jogokkal rendelkezik és a felnőttek tiszteljék a gyermeki jogokat. A gyermekkor és a gyermekbántalmazás szociális konstrukciójának pontosabb vizsgálatára azonban a *narratív* módszertan alkalmasabb lehet.

MELLÉKLET

Adult Adolescent Parenting Inventory

Olvassa el figyelmesen az alábbi állításokat és jelölje a válaszlapon azokat a válaszokat, amelyek az Ön véleményével leginkább megegyeznek. Itt nincs jó vagy rossz válasz; a véleményére vagyunk kíváncsiak. A vizsgálat szempontjából nagyon fontos, hogy minden kérdésre válaszoljon. Néhány kijelentés azonosnak tűnhet, de valamennyi válaszra szükségünk van ahhoz, hogy a legkisebb véleménybeli eltérést is figyelembe vehessük.

1. Egyes gyerekek annyira rosszak, hogy saját érdekükben arra kell nevelni őket, hogy féljenek a felnőttektől.
2. Kisgyerekektől elvárható, hogy vigasztalják az apjukat, amikor az szomorú.
3. A szülők elvárhatják, hogy gyerekeik azonos tempóban nővekedjenek.
4. Azok a gyerekek, akik túl sok szeretetet kapnak a szüleiktől, önféjűek és elkényeztetettek lesznek.
5. Azok a gyerekek, akiknek nem mindig teljesítik a kívánságait, felnőtt korukra sokkal függetlenebbek lesznek.
6. Azok a kisgyerekek, akiket túl sokat ölelgetnek és puszilgatnak, felnőtt korukban gyakran „lányosak” lesznek.
7. A jó gyerek megvigasztalja szüleit, miután azok összevesztek.

8. 3 éves korukra a gyerekek már tudnak egyedül enni, fürdeni és öltözködni.
9. A gyerekek hamarabb abbahagyják a sírást, ha a szülők ezzel nem törődnek különösebben.
10. A testi fenyítés jó eszköz arra, hogy a gyerekeket megtanítsuk a helyes viselkedésre.
11. A gyerekeknek meg kell engedni, hogy azt tegyék, amit tenni akarnak.
12. A gyerekek 1 éves korukra tudnak járni.
13. A szülőknek nem kellene szabályoznia gyermekeik viselkedését.
14. A szülők legjobb társasága saját gyermekük.
15. A kisgyerekeknek meg kellene vigasztalni anyjukat, ha az rosszkedvű.
16. A szülők elvárhatják gyerekeiktől, hogy ugyanolyan képességeket alakítsanak ki, mint amelyekkel ők is rendelkeznek.
17. A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy mit szabad és mit nem.
18. Azok a szülők, akik arra bátorítják gyermeküket, hogy túl korán másszanak, lehet, hogy ezzel késleltetik a mozgáskoordináció fejlődését.
19. A kisgyerekeknek el kellene tudniuk mondani, hogy mit is vár el tőlük a szülő.
20. A gyerekektől elvárható, hogy teljesítsék szüleik akaratát.
21. A gyerekek szükségleteit is figyelembe kell venni, amikor családi programokat szervezünk.
22. A szülőknek „ki kell verni a rosszat” a gyerekből, még mielőtt az rosszat tesz (jobb megelőzni a bajt).
23. A gyerekeket bilire kell szoktatni, amilyen korán csak lehet.
24. A szigorú fegyelem a jó jellem (személyiség) záloga.
25. A szülőknek a gyerek viselkedéséhez kell igazítaniuk a nevelési szabályokat (módszereket).
26. A kisgyerekeknek meg kellene próbálniuk szüleik életét örömtelivé tenni.
27. A gyerekek 1 éves korukra már tudnak beszélni.
28. A szülőnek joga van elfenekelni a gyereket, ha az nem úgy viselkedik, ahogy kellene.
29. A babák egyhetes korukban felismerik az édesanyjukat.
30. A korán leválasztott gyerekek ritkábban maszatolják össze magukat evés közben.
31. A szülőknek arra kellene bátorítani már az egészen kicsi gyerekeiket, hogy felnőttként viselkedjenek.
32. A kisgyerekeknek segíteniük kellene szüleiknek abban, hogy azok rájöjjenek arra, hogy miért is vesztek össze.
33. A gyerekeknek mindig „meg kell fizetniük” azért, ha rosszul viselkednek.
34. Az a kisgyerek, aki túl nagy biztonságban érzi magát, annak felnőtt korában is túlzó reményei lesznek.
35. Nem szabad megengedni, hogy a gyerekek átlépjenek bizonyos határokat.
36. Azok a szülők, akik bensőséges kommunikációra bátorítják gyermekeiket, később majd hallgathatják gyermekeik panaszkodásait.
37. Azok a gyerekek, akik azt csinálják, amit akarnak, később túl sok zúrbe keverednek.
38. A kisgyerekek nem kell hogy felelősnek érezzék magukat szüleik boldogságáért.
39. A szülőknek testi fenyítéssel kellene megtanítaniuk gyermekeiket arra, hogy mi a jó és mi a rossz.
40. A gyerekeiket elkényeztetik azok a szülők, akik felveszik és vigasztalják őket, ha sírnak.

IRODALOM

- ARIES, P. (1977) *Gyermek, család, halál*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- BALOGH I. (1997) Gyermekünk veszélyben. *Dr. Info.*, II. 3. 20–21.
- BAVOLEK, S. J. (1989) Assessing and treating high-risk parenting attitudes. In Pardeck, J. T. (ed.) *Child Abuse and Neglect: Theory, Research and Practice*. Gordon and Breach Science Pub., New York, 97–110.
- CARLSON, B. E. (1991) Emotionally disturbed children's belief about punishment. *Child Abuse and Neglect*, 15, 19–28.
- CICHETTI, D., TOTH, L. S. (1995) Developmental Psychopathology Perspective on Child Abuse and Neglect. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34.
- CUNNINGHAM, H. (1995) *Children and childhood in western society since 1500*. Longman Ltd., London
- DEMAUSE, L. (1976) *The history of childhood*. Souvenir Press, London
- DEMAUSE, L. (1998a) The history of child abuse. *Journal of Psychohistory*, 25, 3., <http://silcon.com/~ptave/demause1.htm>
- DEMAUSE, L. (1998b) The evolution of childrearing modes., <http://www.psychohistory.com/p132x146.htm>
- ERIKSON, E. H. (1991) *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- FAZEKAS E. (1999) Halálos macera a japán iskolákban. *Élet és Irodalom*, 1999. május 21.
- FEENEY, J., NOLLER, P. (1990) Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281–291.
- GIL, E. (1991) *The healing power of play. Working with abused children*. Guilford Press, London
- GREEN, A. H. (1978) Psychopathology of abused children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 92–103.
- GYENGE E. (1997) *A gyermekbántalmazás (child abuse) problémaköréről. A pécsi Gyermek-ideggon-dozó munkacsoportjának referátumai és tapasztalatai alapján*. Kézirat
- HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511–524.
- HELPER, R. (1982) A review of the literature on the prevention of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 5, 251–261.
- HOYLES, M. (1979) *Changing childhood*. Writers & Readers Pub. Co., London
- JENKS, C. 1982. *The Sociology of childhood*. Essential Readings. Batsford Academic and Educational Ltd., London
- KAUFMAN, J., ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. In Cichetti, D., Carlson, V. (eds) *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge University Press, Cambridge
- KEMPE, C. H., HELPER, R. (eds) (1980) *The battered child*. (3rd ed.) Chicago University Press, Chicago
- KOERS, A. J. (1993) Kindesmisshandlung Probleme bei der Definition und ersten Intervention. *Paediatric und Paedologie*, 28, 61–64.
- KORBIN, J. E. (1991) Cross-cultural perspectives and research directions for the 21st century. *Child Abuse and Neglect*, 15, 67–77.
- LÁSZLÓ J. (1998) *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana/Kairosz, Budapest
- LINDSEY, D. (1996) An Introduction to Child Abuse. www.kids/_private/navbar1.htm

- MCADAMS, D. P., ST. AUBIN, E. (1992) A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioural acts and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 6., 1003–1015.
- MELTON, G. 1987. Children, Politics and Morality: The Ethics of Child Advocacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 357–367.
- MORROW, V. (1996) Rethinking childhood dependency: children's contribution to the domestic economy. *Sociological Review*, 44, 1. 58–77.
- PÉLEY, B. (1998) Beavatási rítusok az iskolában. In Kézdi B. (szerk.) *Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok. Pannonia Könyvek*. Pécs, 33–47.
- POSTMAN, N. (1983) *The Disappearance of Childhood*. Allen, London
- RÉVÉSZ GY., PALACZKY M. (1996) Óvjuk meg a gyermekeket a bántalmazástól. *Pediatrater*, V. 1. 58–60.
- SEABROOK, J. (1982) *Working class Childhood*. Sage, London
- SIMPSON, J. A., RHOLES, W. S., NELLIGAN, J. S. (1992) Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434–446.
- SKUSE, D., BENTOVIM, A. (1994) Physical and Emotional Maltreatment. In Rutter, M., Taylor, E., Hersow, L. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*. Blackwell, Oxford
- STANTON ROGERS, R. (1989) The Social Construction of Childhood. In Stainton Rogers, W., Hevey, D., Ash, E. (eds) *Child Abuse and Neglect. Facing the Challenge*. Batsford Ltd. London, 23–30.
- STRAUS, M. A. (1994) *Beating the Devil out of Them: Corporal Punishment in American Families*. McMillian Books, Lexington
- TILLEY, N. (1989) The Abuser – Punishment or Treatment. In Stainton Rogers, W., Hevey, D., Ash, E. (eds) *Child Abuse and Neglect. Facing the Challenge*. Batsford Ltd., London, 143–153.
- VAJDA Zs. (1997) Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 17, 285–300.

THE ADULT WORLD'S EXPECTATIONS CONNECTED WITH CHILDREN AND THE CHILD ABUSE

RÉVÉSZ, GYÖRGY

Though the child-abuse has been known since from the 20th century the number of the recognized incidences have been increasing all over the world. The educational traditions and definitions concerning child-abuse, different in various cultures, also take part in this process.

The child-abuse is a multifactorial phenomenon: factors of risk and compensational factors can modify each other's effect. The transgenerational effects of the abuse are wellknown. The results of researches in the field of childhood-history are ambiguous considering the connection between historical development of parent-child relationship and child-abuse. The child's dependence and subordinated role support the opinion that childhood is only the social construction of the adults' world and it rather rests upon the needs of adults' society than the children's own needs. In our study, results of different subgroups can be separated along the critical parental attitudes towards child-abuse.

Key words: *child-abuse, definitional problems, transgenerational abuse, parental educational attitude, social construction*

ISKOLÁS GYEREKEK TERHELÉSI SZINTJE, PSZICHOSZOMATIKUS EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS TÁRSAS KAPCSOLATAI

N. KOLLÁR KATALIN–PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN–GYENEI
MELINDA

ELTE Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék
Iskolapszichológiai Módszertani Bázis
E-mail: kollar@izabell.elte.hu – — – gyenei@izabell.elte.hu

MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA

X. kerületi Nevelési Tanácsadó
E-mail: konevtan@freemail.c3.hu

Kutatásunkban iskolás gyerekek terhelési szintjét, napirendjét, tanulási módszereit és társas kapcsolatait, valamint ezek pszichoszomatikus egészségi állapotukkal és a tanulmányi eredményükkel való összefüggéseit vizsgáltuk.

Az iskoláskorú gyerekek egészségi állapota romlik Magyarországon. A probléma egyik alapvető okának a tanulók túlterhelését látjuk. Az iskolai oktatás deklaráltan magas szintű tanulmányi teljesítmény elérésére törekszik. Több szinten, az iskolaváltásoknál szelektivitás jellemzi. A kettő együtt okozza a tanulók nagyfokú leterheltségét. Vizsgálatunkban a fáradás mértékét vizsgáltuk átlagos és kiemelkedően jó tanulmányi teljesítményt nyújtó iskolákban. Homogén mintavételi technikával 843 diákot és osztályfőnököket kérdeztük budapesti általános iskolákban és gimnáziumokban három életkori csoportban. A napi terhelés nagyon nagymértékű, és az életkorral folyamatosan nő. Rendszeretlen és egészségtelen étkezési és alvási szokások, helytelen tanulási módszerek következményei és egyszersmind további okai a túlfáradásnak. A túlterhelés legfőbb következménye a nagy számú pszichoszomatikus tünet, ami az életkor előrehaladtával tovább nő. A leggyakoribb tünetek: idegesség, tenyérizzadás, fejfájás, kedvetlenség.

A tanár–diák viszony és a diákok egymással való kapcsolata az életkor növekedésével romlik, ami összefüggésbe hozható a terheléssel. A tanárral való kapcsolat különösen problematikus a rossz tanulmányi eredményű tanulóknál. A tanár–diák viszony jelentősen befolyásolja az iskolához való viszonyt is.

Eredményeink birtokában módszereket javasunk a problémák csökkentésére.

Kulcsszavak: *fáradás, életmód, szabadidő, tanulási szokások, társas kapcsolatok, pszichoszomatikus tünetek, iskola*

BEVEZETÉS

Vizsgálódásunk indítékát az adta, hogy a közelmúlt közoktatásra irányuló reformtörekvései, az alternatív intézmények megjelenése nem változtatott azon az aktuális problémán, hogy tanulóink túlterheltek, életmódjuk, szomatikus és pszichés állapotuk aggasztónak mondható.

A téma hazai kutatásának gyökerei a hatvanas évek végére, a hetvenes évek elejére nyúlnak vissza, lényegében két közelítésmóddal. Az egyik vizsgálati irány a tanulók túlterhelését, fáradását, pszichoszomatikus egészségét vizsgálta (GERÉB, 1962; SOMOS, 1962), míg a másik típusú felmérés a diákéletmód feltérképezését tűzte ki célul (GAZSÓ, PATAKI, VÁRHEGYI, 1971). Ez utóbbi szintén érintette a napi rend, szabadidő, terhelési szint kérdéseit is. Természetesen adódik a kérdés, milyen diagnózis állítható fel e területeken a kilencvenes évek végén, amikor a gazdasági-társadalmi változások a munkapiaci verseny kieleződését és a tudás felértékelődését eredményezték.

Célszerű definiálni a kutatások kulcsfogalmait, hiszen enélkül az értelmezések sok félreértésre adhatnak módot. A *fáradás* kutatásában a munkalélektan eredményeire támaszkodhatunk. A jelenség a gazdasági következmények miatt érthető módon elsőként a munka világában került a figyelem középpontjába. A fáradtság a tevékenységre való képesség csökkenése, éppen a kérdéses tevékenység következtében. Kellő motiváció, feladatvégzési ütem és szünetek tartása mellett azonban a szervezet képes regenerálódni. A fáradás kóros formája a *túlfáradás*, amikor pihenés után sem áll vissza a szervezet egyensúlya, a rekuperáció. Túlfáradás esetén a regenerálódáshoz szükséges idő extrém módon megnyúlik (VERMEIL, 1987), és a szünetek elhagyása a munkavégzés során hosszú távon nem teljesítménynövekedést, hanem -csökkenést eredményez.

A fáradástól meg kell különböztetnünk a *fáradékonyságot*, ami az egyén tűrőképességének mértéke a környezeti terhelésekkel szemben. Ez személyiségjellemző, de aktuális átmeneti jelleggel is előfordulhat (pl. betegség utáni lábadozás). A tartósan fennálló fáradtság esetén a legújabb megközelítések a krónikus fáradtság szindrómáról beszélnek (KULCSÁR, 1998), melynek kialakulásában immunológiai diszfunkciót feltételeznek (BANNISTER, 1988). A krónikus fáradtság szindróma és a depresszió közt kapcsolat áll fenn, ami a közös etiológiai háttérre vezethető vissza.

A tevékenységet kísérő emocionális állapot mindkét irányba kitolhatja a fáradás érzését. A siker az energiákat megsokszorozza, míg a negatív érzelmek gátláshoz vezetnek.

El kell különíteni

- a) az objektív fáradtságot, amely fiziológiai módszerrel kimutatható elváltozás, ill. teljesítménycsökkenés mögött meghúzódó pszichofiziológiai jelenség, valamint
- b) a szubjektív fáradtságot, mely mögött nincs olyan teljesítmény, amely objektíven indokolná a fáradást.

A kettő nem mindig esik egybe, s a kívülálló gyakran csak az objektív fáradtságot veszi figyelembe.

A szakirodalomban egyfelől a munkalélektani terepvizsgálatok eredményei jelentősek, másfelől a téma orvosi kutatása is az úgynevezett iskolabetegségek kapcsán. Az iskolai tanulás során a gyerekek szomatikus tüneteinek hátterében gyakran a kimerültség húzódik meg. Változatos tünetek léphetnek fel, mint érzelmi labilitás, aluszékonyság, alvászavarok, étvágytalanság, allergiás vagy asztmás tünetek fokozódása, motiválatlanság, melyekről a környezet nem gondolja, hogy a fáradtság következményei. Szervi okokat nem találunk ilyenkor, és egy-két napi pihenés után a tünetek enyhülnek vagy meg is szűnnek (VERMEIL, 1987). A pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai szakirodalom gyakran foglalkozik azzal, hogy az egyes tevékenységek milyen okokból vezetnek kimerüléshez, de a gyerekek terhelésével közvetlenül kevés vizsgálat foglalkozik annak ellenére, hogy a téma fontossága régóta ismert.

Az első szakirodalmi adatot 1885-ből találjuk. Szirmai József így ír: „A túlterhelés a népiskolában napirenden van, veszélyezteti a növendékek szellemi és testi fejlődését, eltompulást és közönyt von maga után, márpedig hol a részvétlenség kezdődik, ott megszűnik az igazi oktatás. Az ok a tanterv hamis felfogása. A súlyt a lélek-, és módszertanra kell fektetni.” A gyerekorvosok érdeklődését is hamar felkeltette a probléma. Walter Gyula 1901-ben a túlterhelésre kialakuló idegességről és emésztési zavarokról ír, míg Legányi Gyula szerint „jó ember csak ép ember lehet”, s az ideges panaszok okaként az észgyakorlatok szertelen nagy túlsúlyát jelöli meg a testgyakorlatok fölött.

A húszas években már átfogó német és hazai kutatások is születtek a témában. Megállapításaik szerint a túlterhelés nagy egyéni eltéréseket mutat, kor, nem, illetve értelmi képesség szerint, de befolyásolja az év- és napszak is. Felhívják a figyelmet a túlterhelésből következő kimerülés veszélyeire. Okaként úgynevezett belső – egészségügyi –, valamint külső – iskolai és környezeti – okot különítenek el.

Közel 40 évvel ezelőtt, 1961-ben a művelődési miniszter módszertani levele a túlterhelés alapvető okaként a maximalista tanterveket és tankönyveket nevezi meg. Kitzűzendő feladatként sorolja fel a tananyag csökkentését, a tanári maximalizmus visszaszorítását, a tanári munka színvonalának emelését a tanterv alapos ismerete és a tankönyvek helyes használata által. Fontos és az előzőekhez hasonlóan mindmáig aktuális problémára rámutató gondolata még, hogy az igazgató gondoskodjon a pedagógus túlterhelésének elkerüléséről.

Az iskola területén Magyarországon az utolsó átfogó kutatás a 60-as években zajlott (GERÉB, 1962). Ez a komplex vizsgálatsorozat kérdőíves és műszeres méréssel vizsgálta a fáradás mértékét és okait. A pihenés, a napi és heti terheléseloszlás fontosságát támasztják alá az eredményei. Leírja a fáradás tüneteit, melyek közül különösen figyelmet érdemelnek a személyiségjellemzők változásai (gátlásosság, hisztériás reakciók, kedvetlenség, ingerlékenység). Leírja a fáradt, kimerült gyerekek jellegzetes típusait is. A túlzott iskolai követelmények eltérő válaszokat váltanak ki a tanulókból, a tünetek árán is teljesítéstől a látszólagos érdektelenségig.

A tananyag csökkentése önmagában nem szünteti meg a túlterhelést, hiszen az függ a tantervi követelmények pszichológiai, didaktikai tényezőitől is. A didaktikai tényezőt a követelmény mértéke és a tanuláshoz való aktív viszony kialakításának problémái szempontjából célszerű vizsgálni (SOMOS, 1962).

A pedagógiai-pszichológiai tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy a túlterhelés egyrészt az idegrendszer kapacitási korlátai miatt csökkenti a teljesítményt – például gyengíti a figyelem koncentrációját és megoszthatóságát, a megismerő funkciók teljesítményét, az értelmi feldolgozás helyett túlsúlyba kerül a mechanikus bevésés –, másrészt lelki zavarokat okoz, átmeneti vagy tartós emocionális károsodáshoz vezet. Az iskolák nem a valódi képességeket, hanem a zökkenőmentes alkalmazkodást honorálják, melyet a gyerek legtöbbször saját személyisége kárára valósíthat csak meg. Az iskoláskorúak pszichofiziológiai tünetei nem egyszer a „teljesíteni akarás” betegségei (VEKERDY, 1989). Az iskolai célokat a tanuló frissességének esetén lehet megvalósítani. Az iskolának nem csak a követelményekre, a tananyagra kell koncentrálnia, hanem figyelembe kell venni a gyermeki fejlődés lélektani törvényszerűségeit. Kiemelendő, hogy a teljesítmény nemcsak oktatási folyamat, hanem a nevelői hatások eredménye is, s hogy nemcsak a teljesítmény, hanem a hozzá vezető út milyensége is döntő a gyermek személyiségfejlődése szempontjából (GERÉB, 1962).

A túlzott terhelés okozta fáradtság két forrásból származik, az egyik az *iskola*: mely helytelen oktatási eljárásokkal – pl.: tartalmi nehézség, mennyiség, szűkös gyakorlási idő, számonkérés, osztályzatok szerepe –, illetve pszichés klímájával juttatja el a pedagógust, illetve gyereket a túlfáradáshoz. A másik az *otthoni körülmények*, melyek közül a napirend helytelen beosztása, kevés pihenési, regenerálódási idő, túlhajszoltság, elaprózódás stb. okozhat túlterhelést, illetve kimerülést.

Ezt az életmódkutatások eredményei támasztják alá. GAZSÓ FERENC, PATAKI FERENC és VÁRHEGYI GYÖRGY (1971) budapesti diákok körében végzett felmérésükben megállapítják, hogy a diákok napirendje túlszűfolt. Ennek következtében életvitelük beszűkült, ami károsan befolyásolja pszichés fejlődésüket.

Az azóta eltelt közel 30 esztendő alatt az itt tárgyalt problémák nem csökkentek. Az utóbbi években a figyelem középpontjában a devianciák és társadalmi beilleszkedési zavarok álltak. Ezek alapvetően szocializációs problémákra visszavezethető gondok. A legutóbbi évek gazdasági problémái következtében a családi diszfunkciók kiváltó okaihoz újabb két tényező járult. A munkanélküliség, más családokban viszont a szülők munkaidejének extrém megnövekedése tehető felelőssé a gyerekek helyzetének romlásáért. Az előbbi az érzelmi megterhelést, az utóbbi a gyerekekre fordítható idő rövidülését okozza. A Gázsó Ferenc és munkatársai által végzett vizsgálat szerint a diákok közül a legveszélyeztetettebb a követelményeknek leginkább megfelelni igyekvő eminens réteg. A tanulmányi túlterhelés összetevőiként a túlzott tananyagmennyiség mellett az ismeretek passzív befogadását, helytelen tanítási és tanulási módszereket jelölik meg. A problémák megoldásában ezek mellett az iskolai közösségek szerepének növelését tartják kívánatosnak.

VERMEIL (1987) francia diákok vizsgálata során a jó és rossz tanulmányi eredményű tanulók közt jelentős különbségeket talált a napirend rendezettségére és a gyerekek tüneteinek gyakoriságára szempontjából. A jó tanulókat az étkezés, alvás, tanulás rendszeressége szempontjából kedvezőbb szokások, igényesebb szabadidő-eltöltés és kevesebb alvászavar jellemezte. Magyar iskolás gyermekek és egyetemisták egészségmagatartásának és életmódjának vizsgálata során helytelen tanu-

lási és napirendbeli szokásokat (FARAGÓ, 1986), a legutóbbi vizsgálatok aggasztó egészségi problémákat és életmódbeli szokásokat tártak fel (ASZMAN [szerk.] 1997; ASZMAN, FRENKEL, KAPOSVÁRI, SZABÓ, 1997). Az általunk végzett kutatás a tanulók pszichés és szomatikus egészségi állapotának alakulásában az iskolai oktatás szerepét elemzi.

A VIZSGÁLAT

Vizsgálódásunk *célja* az volt, hogy a közoktatás jelenlegi rendszerében feltárjuk a tanulók fáradásának mértékét és a szomatikus és pszichés egészséget veszélyeztető tényezőket a különböző oktatási intézményekben, valamint hogy eredményeink birtokában e tényezők csökkentését szolgáló preventív és korrekciós programokat dolgozzunk ki.

Vizsgálati mintánkat fővárosi általános és középiskolás tanulók képezték. A minta életkori megoszlása: általános iskola 3. és 7. osztály, valamint négyosztályos gimnázium 3. osztály. Az oktatás tartalma szerint általános, nyelvi tagozatos és sporttagozatos osztályokat választottunk átlagos tanulmányi teljesítményű, illetve kiemelkedően jó iskolákból. E kritériumok mentén 50-50 fős homogén almintákat képeztünk, melyek összességében 34 osztály 843 tanulóját és osztályfőnökeiket foglalta magába Budapest 13 iskolájából. A felméréseket 1997. február–május időszakában végeztük. A kérdőíveket a 3. évfolyam esetén egyéni interjú formájában, az idősebbeknél csoportosan, osztálykeretben vettük fel. A mintát az iskola eredményessége szempontjából legalább átlagos, illetve kiemelkedően jó iskolák tanulóiból állítottuk össze, másrészt figyelembe vettük azt is, hogy a családi háttér szempontjából veszélyeztetett tanulók száma se haladja meg az átlagos mértéket. Az iskolák mérete közepes (kb. 500 fő) volt. Így – az irodalmi adatok alapján várható módon – a minta demográfiai összetétele is jobb, mint az országos átlag. Iskolánként, illetve osztályonként változó a tanulók szocioökonómiai státusza, de az egész mintát tekintve is kedvező a kép, a gyerekek 51,2%-ának legalább egyik szülője felsőfokú végzettségű, és csupán 13,2%-ban nincs egyik szülőnek sem érettségije. A minta 73,6%-ában a két szülő együtt neveli a gyereket.

Módszerül a tanulók és osztályfőnökök számára összeállított saját alkotású kérdőíveink szolgáltak, melyekben összefüggést kerestünk a mintavételi szempontok: képzés tartalma, az iskolai teljesítmény, szocioökonómiai státusz és a kérdőív vizsgált változói között:

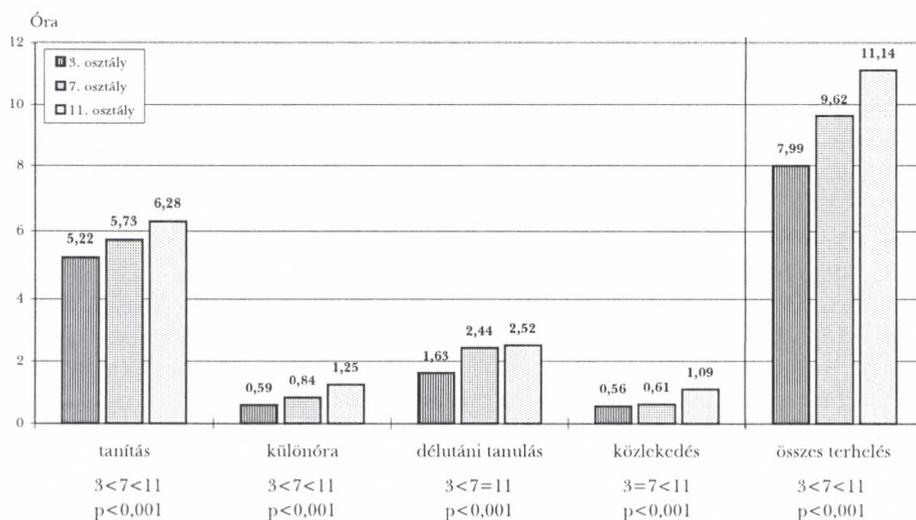
- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Tanulás mennyisége | 5. Szabadidő eltöltése |
| 2. Napirend | 6. Társas kapcsolatok |
| 3. Egészségi állapot | 7. Iskolához való viszony |
| 4. Tanulási módszerek | 8. Tanárok véleménye |

Jelen tanulmányunkban ezen jellemzők *életkori sajátosságait* elemezzük, kitérve a változók közti összefüggésekre.

Adatainkat SPSS matematikai-statisztikai programmal dolgoztuk fel (Oneway anova, regresszióanalízis, Pearson-féle korrelációs számítás, két mintás t, több változós nem paraméteres eljárások). Körvonalaztuk a vizsgált korosztályok életkorra specifikus jellemzőit a fenti nyolc tényező mentén az oktatási intézmények struktúrája szerint. Összefüggést kerestünk a vizsgált összetevők között, elemeztük azoknak a gyermekek pszichés és szomatikus állapotára kifejtett hatását.

EREDMÉNYEK

1. A tanulás mennyisége



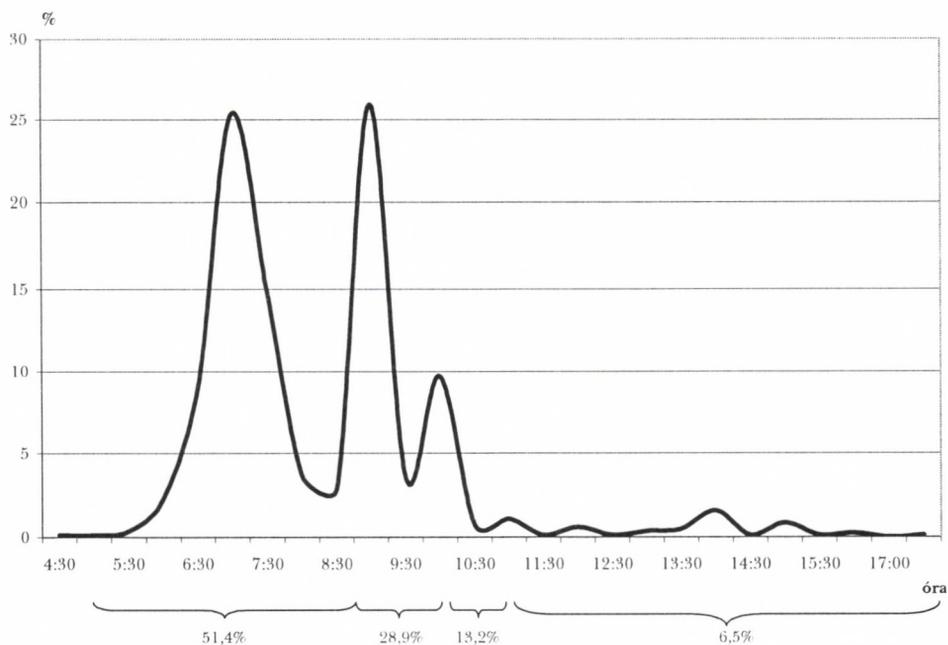
1. ábra. Napi elfoglaltság (órában)

A tanulók terhelési szintjét a napi kötött elfoglaltságok idői mutatóinak összesítésével jelenítettük meg. Ez a tanítási napok átlag óraszámát tekintve ijesztő mértékű. A délelőtti tanítás, a különórák, délutáni tanulás és az elkerülhetetlen közlekedési idő 9 éveseknél összesen 7,99 órát, a 13 éveseknél 9,62 órát és a 17 éveseknél már 11,14 órát vesz igénybe. Ebből a tanítási óra és a különórák száma az életkorral fokozatosan nő, a délutáni tanulás azonban már 7. osztályra eléri a 2,52 órát (átlag!), ez egyes esetekben 4–5 óra délutáni tanulást is jelent.

2. Napirend

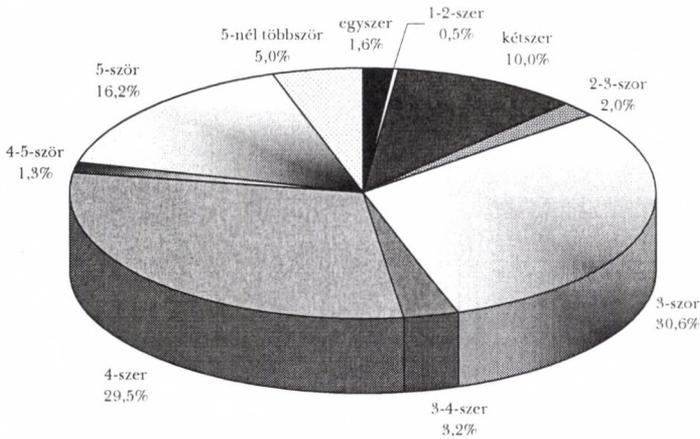
A napirend szempontjából az étkezéseket és az alvás mennyiségét vizsgáltuk.

Étkezés



2. ábra. Első étkezés időpontja (teljes minta)

Az első étkezés sok gyereknél nagyon késői időpontra esik. Jellemzően 3 nagyobb csoportot különíthetünk el, a tanítás előtt reggelizők (51,4%), az első (28,9%), illetve a 2. tanítási szünetben (13,2%) reggelizők csoportját. Lényegesen kisebb számban, de összességében mégis figyelemre méltó mennyiségben (6,5%) találunk olyan tanulókat, akik először délben vagy csak délután étkeznek. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a gyerekek 31,6%-a csupán háromszor, és 13,1%-a még ennél is kevesebbszer, kétszer vagy egyszer étkezik hétköznap. A túl késői első étkezés, illetve a reggeli hiánya egyre gyakoribb a gyerekek életkorának növekedésével. Míg a 9 éveseket a szülők ritkán engedik el evés nélkül az iskolába, a nagyobbak sokszor a második tanítási óra végéig egyáltalán nem esznek. A túl késői első étkezés és a napi étkezések száma összefügg.

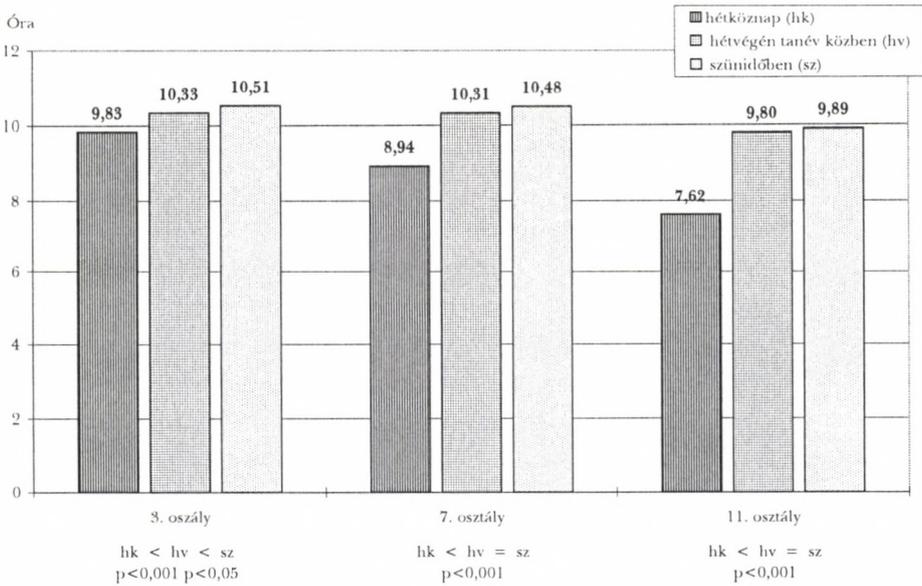


3. ábra. Iskolai napokon hányszor eszik?

A rossz életmódbeli szokások, a túlzottan zsúfolt napi terhelés és a szociális helyzet egyaránt lehet oka a kevés étkezésnek. A jelen vizsgálatban a két első ok látszik valószínűnek, mivel a vizsgált gyerekek családi háttere általában jó, és adataink szerint független egymástól a családi háttér milyensége és az étkezések száma. Ugyanakkor negatív összefüggést találtunk ($r = -0,136$) az étkezések száma és a terhelési szint közt, ami arra utal, hogy a gyerekek azért hagynak ki étkezéseket, mert nem jut rá idejük. Az étkezések számának nem kívánt mértékű csökkenése az idősebb korosztályra jellemző.

Alvás mennyisége

Az alvás hiánya önmagában is kimerüléshez vezet. Nagy egyéni különbségek vannak az alvásszükségletben, ezért annak egyénileg kívánatos mennyiségét a spontán ébredés idejével tudjuk mérni. A hétköznapi, hétvégi és szünidei alvási szokásokat vizsgáltuk.



4. ábra. Hány órát alszik?

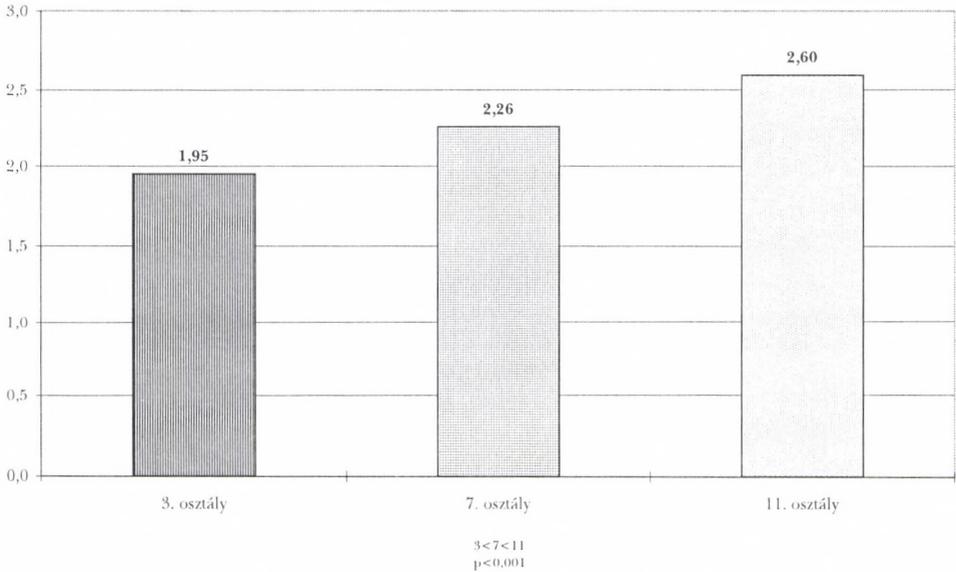
Mindhárom életkori csoportban kevesebbet alszanak a gyerekek hétköznap, mint amennyit igényelnének, a különbség a hét közbeni és hét végi alvás közt mindhárom életkori csoportban jelentős, de az alváshiány mértéke az életkorral egyre fokozódik, 3. osztályban 0,5 óra, 7. osztályban 1,4 óra, 11. osztályban már 2,2 óra. (Oneway anova $p < 0.001$). A késői lefekvés okaként felmerül a késői televízió-nézés (VERMEIL, 1987). Bár az okokra közvetlenül nem kérdeztünk rá, de adataink alapján – mint később látni fogjuk – indirekt módon arra következtethetünk, hogy az alváshiány elsődleges oka az egyébként zsúfolt napirend és az ebből adódó késő esti tanulás. A gimnazisták tevékenységei közt a tévézés kisebb szerepet játszik, mint a 7. osztályosoknál, viszont mind a napi terhelés, mind az alváshiány fokozódik.

1. táblázat. A hétköznapi és a hétvégi alvás különbsége

	3. osztály	7. osztály	11. osztály
Hétvégén tanév közben	10,33	10,31	9,80
Hétköznap	9,83	8,94	7,62
Hétvége–hétköznap különbsége	0,49	1,37	2,18

3. Egészségi állapot

A pszichoszomatikus tünetek száma és előfordulási gyakorisága fokozódik a tanulók életkorának növekedésével.

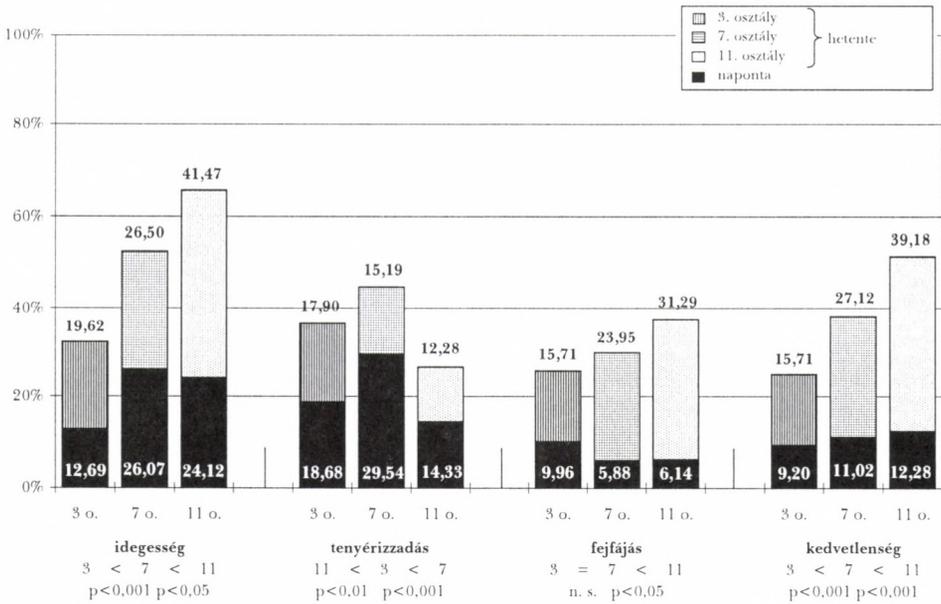


5. ábra. Naponta vagy hetente jelentkező pszichoszomatikus tünetek száma

A tünetek jelentkezése szoros összefüggést mutat a terhelés mennyiségével. Harmadik osztályban még összefüggést találunk az iskolai eredmények és a tünetképződés között is. A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók több tünetről számolnak be, mint a közepes, illetve jó tanulók. Felsőbb évfolyamokon azonban mindhárom csoport egyaránt veszélyeztetett (Oneway anova $F=4,58$ $p<0,01$). Az ép család is valamelyest csökkenteni képes a tünetképződést, de a gyerekek egészségét teljesen megvédeni nem tudja.

A tünetképződés az egész mintára egységesen jellemző. Nemcsak az általános képzésű és közismereti tagozatos gyerekek egészségi állapotát találtuk azonosnak, hanem a sporttagozatosok rendszeres testedzése sem csökkenti a pszichoszomatikus tünetek előfordulási gyakoriságát.

A gyerekek által említett tünetek: *idegesség, tenyérizzadás, fejfájás, kedvetlenség, elalvási nehézségek, gyomor- és hasfájás, hátfájás*. A különböző tünetek az életkorhoz kötötten jelennek meg. Például az elalvási nehézség és a hasfájás a 9 éveseknél legjellemzőbb, a tünetek egy része viszont az életkor előrehaladásával egyre gyakoribbá válik. Különösen aggasztó az idegesség és kedvetlenség gyakoriságának növekedése.



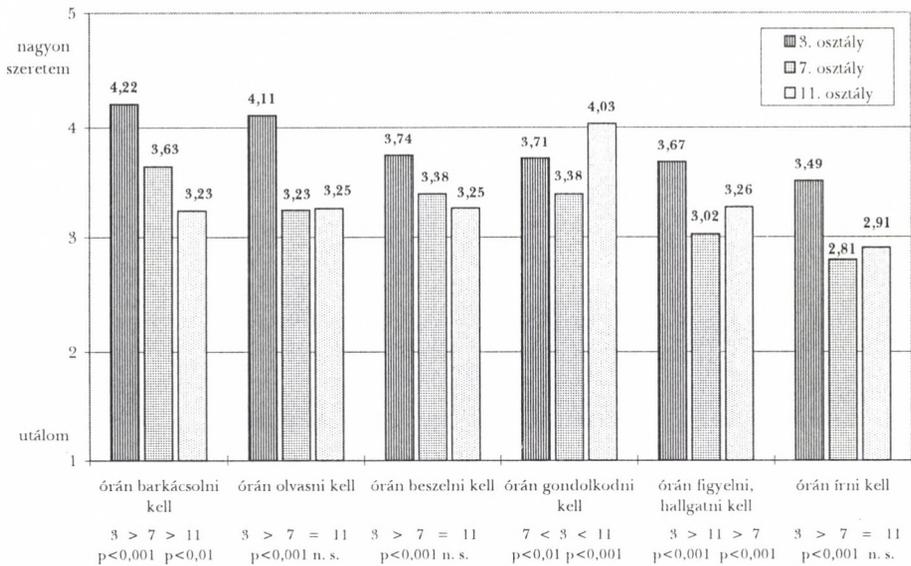
6. ábra. Leggyakoribb tünetek napi és heti előfordulása

Figyelemre méltó tendenciákat találunk a négy leggyakoribb tünet alakulásának összehasonlításakor. A teljesítményszorongással összefüggésbe hozható tenyérizzadás 3. és 7. osztályban jelentős, 11. osztályban már „csak” a 4. leggyakoribb tünet, egyre több viszont az idegesség, fejfájás és a többi tünettől összehasonlítva (Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próba) egyre általánosabb a kedvetlenség, aminek súlyos következményeitől joggal kell tartanunk a tanulási motivációval kapcsolatban is. A tünetelv gyakoriságának számszerű értéke is elgondolkodtató. Az idegesség a vezető tünet, amely a 11. évfolyam 65,6%-ánál fordul elő minimum heti gyakorisággal. A kedvetlenség a 11. évfolyamra már a tanulók 51,5%-ánál, a fejfájás 37,4%-nál fordul elő.

4. Tanulási módszerek

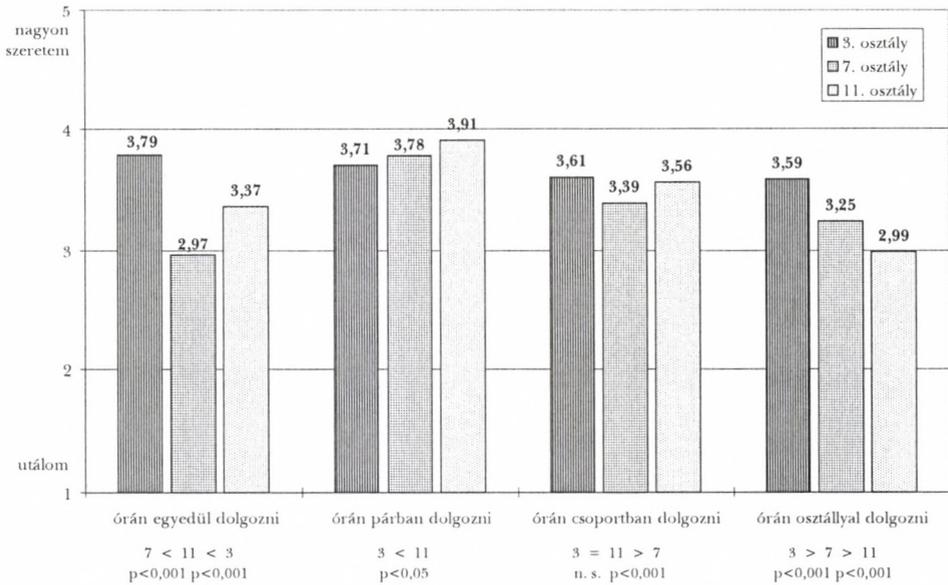
A tanulók túlterhelésének okai közt jelentős szerepet játszik a tanulási módszerek kérdése is, hiszen több kutató egyik fő forrásként említi meg az ismeretek passzív befogadását, az ésszerű tanulási módszerek hiányát. A téma vizsgálatánál egyrészt arra kérdeztünk rá, hogy az órai munkavégzés során milyen *tevékenységeket* végeznek szívesen a tanulók, másrészt az *otthoni tanulás* szokásait mértük fel.

Tanórai tevékenységek:



7. ábra. Tanórai tevékenységek kedveltségi sora

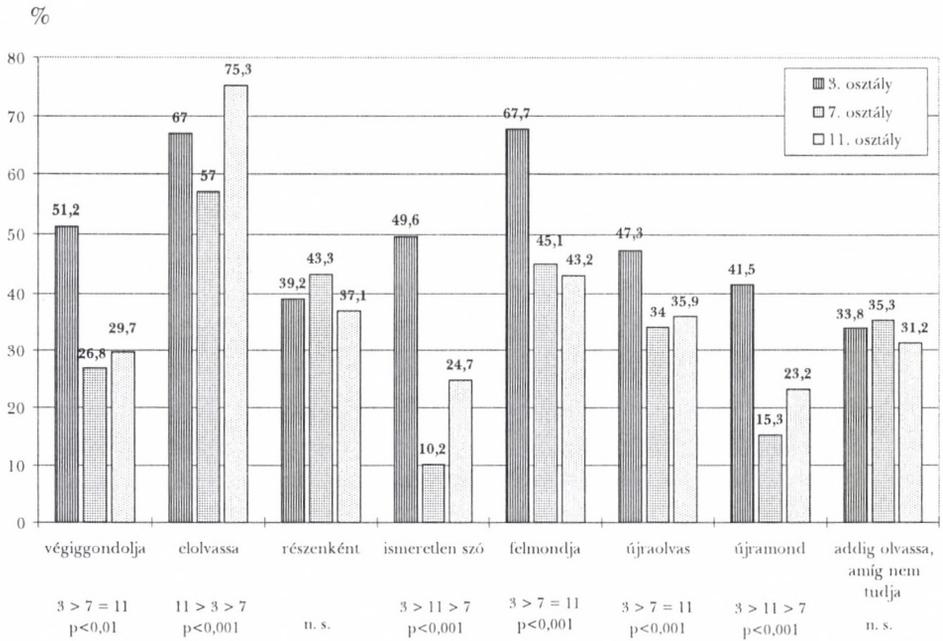
Az órán végzett tevékenységek közül a 3. osztályosoknál legnépszerűbb a manuális tevékenység, valaminek az elkészítése, barkácsolás és az olvasás. A barkácsolás népszerűsége fokozatosan csökken, órai keretben az olvasást mind a 7., mind a 11. osztály elutasítja, ugyanígy folyamatosan csökken a szóbeli feldolgozás, felelés népszerűsége is. A gondolkodás a 7. osztály számára a legkevésbé vonzó, a 11. osztály számára viszont ez a legkívánatosabb. Ez a 11. osztályt tekintve kedvező tendencia, de természetes is, ha figyelembe vesszük, hogy ezek Budapest névösebb gimnáziumainak a tanulói. Minden életkori csoport számára legkevésbé vonzóak a figyelés és az írás, ezek közül is leginkább az írást utasítják el.



8. ábra. Tanórai munkaszervezési módok kedveltségi sora

A munkaszervezési módok közül az egyedül, párban, csoportban és egész osztállyal végzett munkát a 3. osztály egyformán kedveli, a 7. osztály egyértelműen a páros munkát szereti jobban, és a páros munka iránti igény a 11. osztályra még fokozottabbá válik. Ezzel szemben egyre inkább elutasítják a gyerekek az egész osztállyal végzett munkát. Az egyéni munka a 7. osztály számára a legkevésbé kedvelt; a 11. osztály számára újra valamennyire vonzóbb. A változás háttérében feltételezhetően az áll, hogy ennél a korosztálynál a gondolkodtató feladatok kedvelése és az ésszerűbb tanulási módszerek ismerete általánosabb, ami hatékonyabb egyéni munkavégzést eredményez.

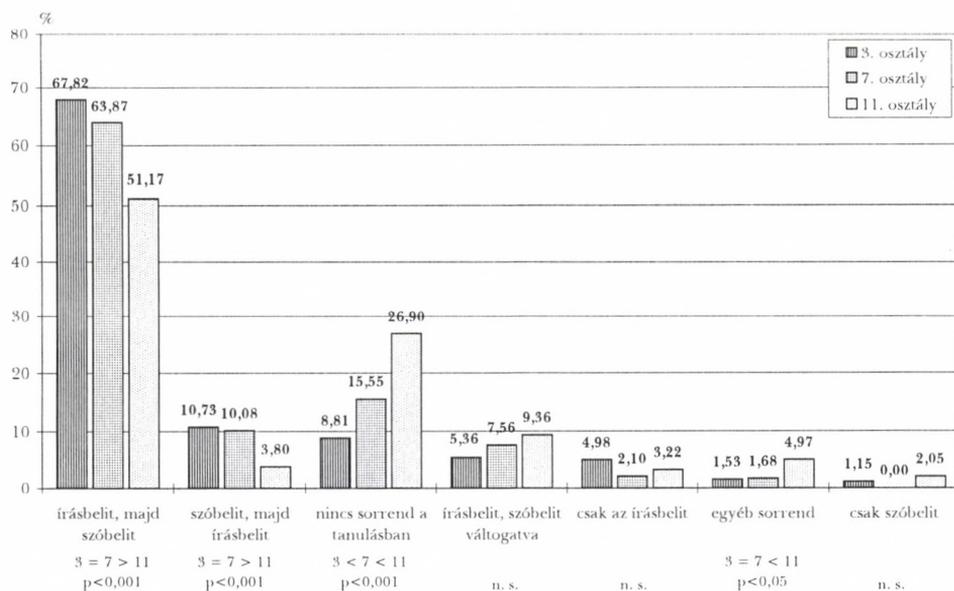
Otthoni tanulás jellemzői:



9. ábra. Szóbeli tanulásnál használt módszerek

A szóbeli tanulás módszerei általában fejlesztésre szorulnak a tanulóknál. A kívánatosnál kevesebb eljárást alkalmaznak a tananyag megtanulására. Míg 3. osztályban még a tanulók 50%-a használ kívánatos eljárásokat (tananyag előzetes végiggondolása, ismeretlen szavak kikeresése, felmondás, sikertelen felmondás esetén újra elmondás), addig az idősebbeknél az elolvasás és újraolvasás dominál, az értelmes tanulásra utaló végiggondolás és idegen szó kikeresése nélkül.

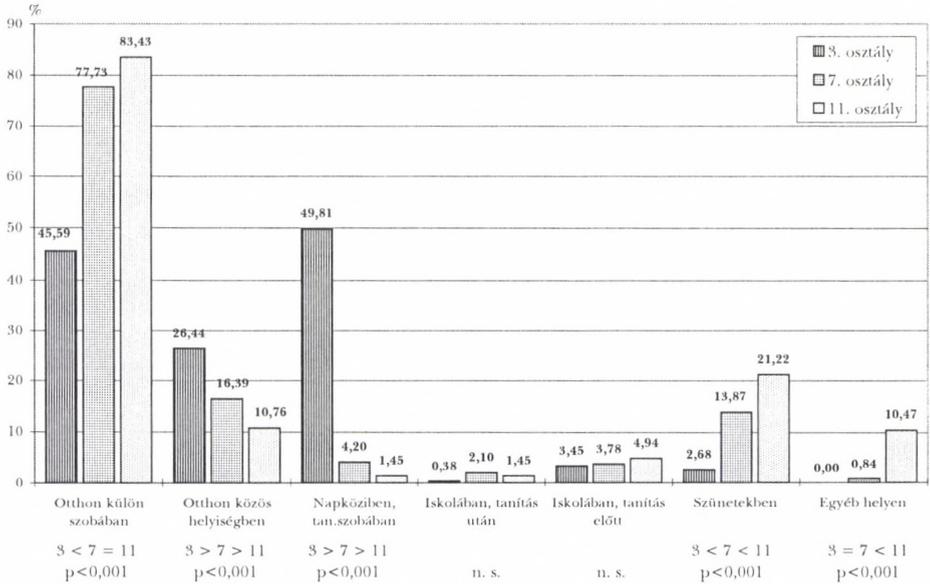
A délutáni tanulás megszervezésében és sorrendjében is találunk hiányosságokat. Alapvetően az írásbeli és szóbeli tanulás sorrendjére kérdeztünk rá, azt kérve a gyerekektől, hogy a rájuk legjellemzőbb formát válasszák ki. A kétféle tevékenység váltogatása, az írásbeli előtt a szükséges ismeret elsajátítása, majd a gyakorlati feladat közben a hiányzó információknak való utánanézés lenne kívánatos. Ez a gyerekeknek csupán 10%-ánál a leggyakoribb eljárás. Különösen a gyengébb képességű diákok esetén fontos a problémát hangsúlyoznunk, mivel náluk a túlnyomórészt frontális oktatás nem biztosítja a tananyag teljes megértését a tanórán. A gyerekek dominánsan az „előbb az írásbelit, majd a szóbelit” sorrendet követik.



10. ábra. Házi feladat elkészítésének módja

A feladatvégzés sorrendjének megválasztásakor feltételezhetően az motiválja a tanulókat, hogy az írásbeli hiányát bünteti az iskola. Ennek a leckekészítési sorrendnek az előfordulása az életkorral ugyan csökken, de ezzel nem lehetünk elégedettek, mert helyét az ötletszerű házifeladat-készítés váltja fel a tervszerű stratégia helyett.

A 3. osztályos gyerekek 55%-a, az idősebbek 60%-a készül előre következő napokra is, amire a zsúfolt napi terhelés miatt szükségük is van. A tananyag rögzítése szempontjából az lenne az optimális, ha a gyerekek az aznap tanultakat még frissen átismétnék, ami szükségszerűen azt eredményezné, hogy a gyerekek nem csak a következő napi anyaggal foglalkoznak. Hogy ezt nem teszik, pontosabban a tanulók közel fele biztosan nem teszi, arra nemcsak ez a kérdés szolgáltat indirekt bizonyítékot, hanem az is, hogy a tananyag szóbeli tanulását az írásbeli általában megelőzi, sőt, a szóbeli esetenként el is marad. Célszerű lenne az ellenőrzés módját úgy alakítani, hogy ne csupán az írásbeli – gyakorló – feladatokat kérjük számon, hanem az ennek hiányában előálló tudásbeli hiányosságokat is. Amíg a gyakorlat az, hogy az otthoni tanulás az osztályzatok büntető jutalmazó hatására történik, és a könnyen ellenőrizhető írásbeli feladat hiánya von maga után rossz osztályzatot, addig a gyerekek arra motiváltak, hogy egymásról lemásolják a leckét.



11. ábra. Tanulás helye

A tanulás helye is érdekes tanulságokat mutat. Míg a 3. osztályba járók 50%-a napközis, a 7. osztályban elenyésző a délután iskolában tanulók száma. Ezt érdemes összevetni azzal, hogy a 3. osztály tanulásában még nagyobb mértékben találjuk meg azokat az elemeket (pl. idegen szavak kikeresése), melyek az értelmes tanulás feltételei. Az életkor növekedésével viszont nő az órák közti szünetekben folytatott tanulás, 7. osztályban 14%, 11. osztályban már 21%!

A tanulási stratégiák alkalmazása hatékonyabbá teszi az otthoni tanulást, ami a jobb tanulmányi eredményekben mutatkozik meg. Ez az összefüggés minden iskola- és tagozattípus esetén fennáll.

2. táblázat. A tanulási módszerek és a tanulmányi eredmény összefüggése

	Tanulási módszerek átlagos száma	Korreláció a módszerek száma és a tanulmányi eredmény közt
3. osztály	3,98	0,149 $p < 0,05$
7. osztály	2,67	0,142 $p < 0,05$
11. osztály	3,00	0,190 $p < 0,01$

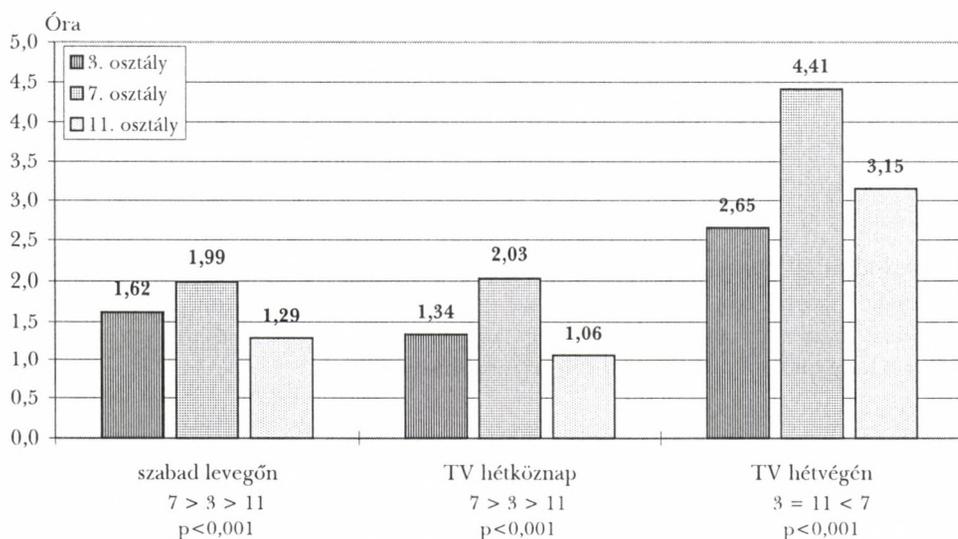
A 3. évfolyam tanulói használják a legtöbbféle módszert, míg a legszegényesebb eszköztárat a 7. évfolyamnál találtuk (Anova $p < 0,001$).

A kedvező tanulási stratégiák kialakításában a szülők szerepe mutatkozik meghatározóbbnak. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinél jobb tanulási módszereket találtunk. Ez erőteljesen aláhúzza annak a jelentőségét, hogy az iskolának célszerű lenne a tanulási módszerek oktatására nagyobb figyelmet fordítani, mert a családi háttér szempontjából hátrányos helyzetű gyerekek csak az iskolától kaphatnak hathatós segítséget.

5. A szabadidő eltöltése

A szabadidő eltöltésében jelentős szerepet kap a televízió, különösen a 7. évfolyam fordít túlzottan sok időt erre a passzív időtöltésre, hétköznap két órát, míg hét végén közel 4,5 órát. A 13 éves korúakkal összehasonlítva a 17 évesek lényegesen kevesebb időt töltenek a képernyő előtt. Hasonlóan csökkenő tendenciát találtak az egyesült államokbeli tanulók szabadidő-eltöltését vizsgáló felmérések (LIEBERT, 1986; SCHICKEDANZ, HANSEN, FORSYTH, 1990). Ezek szerint a 13 évesek napi 4 órát töltenek tévé nézéssel, míg a 17 évesek ennél lényegesen kevesebbet. Ezt a fokozottabb sportolással és a társas mező tágulásával magyarázzák.

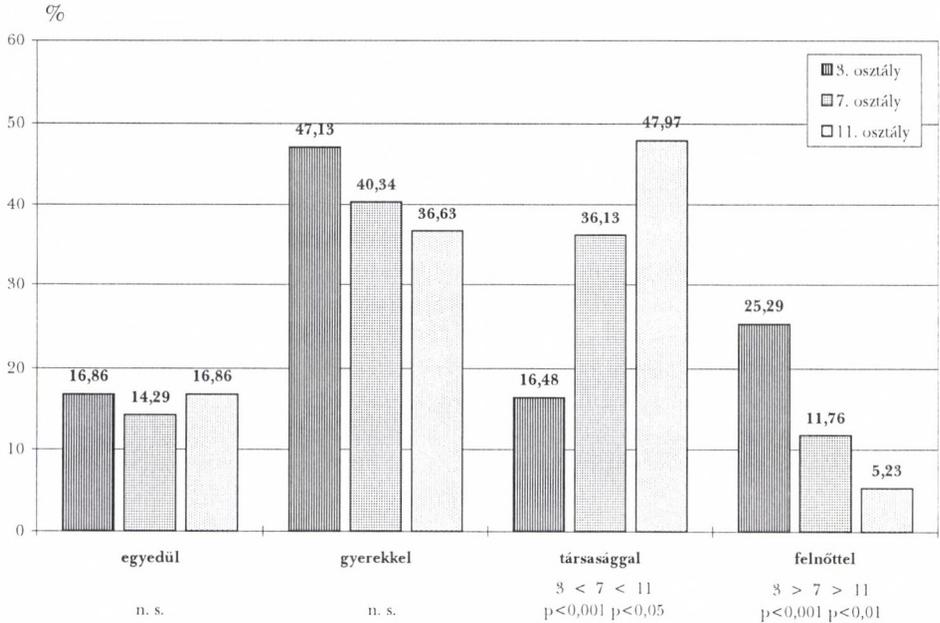
Az általunk mért egyéb jellemzőket végigtekintve joggal gondolhatunk arra, hogy a társas kapcsolatok bővülésén túl az általunk vizsgált minta esetén további tényezők is szerepet játszanak. Adataink szerint ez a korosztály sikertelenül tesz nagy erőfeszítéseket az iskolai követelmények teljesítésére. A 7. osztályos gyerekek növelik a délutáni tanulás mennyiségét, ugyanakkor iskolai bizonyítványuk romlik. Megnö az ideges tünetek száma, romlik a társaikhoz és az iskolához való viszonyuk minősége. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a tévét választják pihenésül.



12. ábra. Szabadidős tevékenységek

6. Társas kapcsolatok

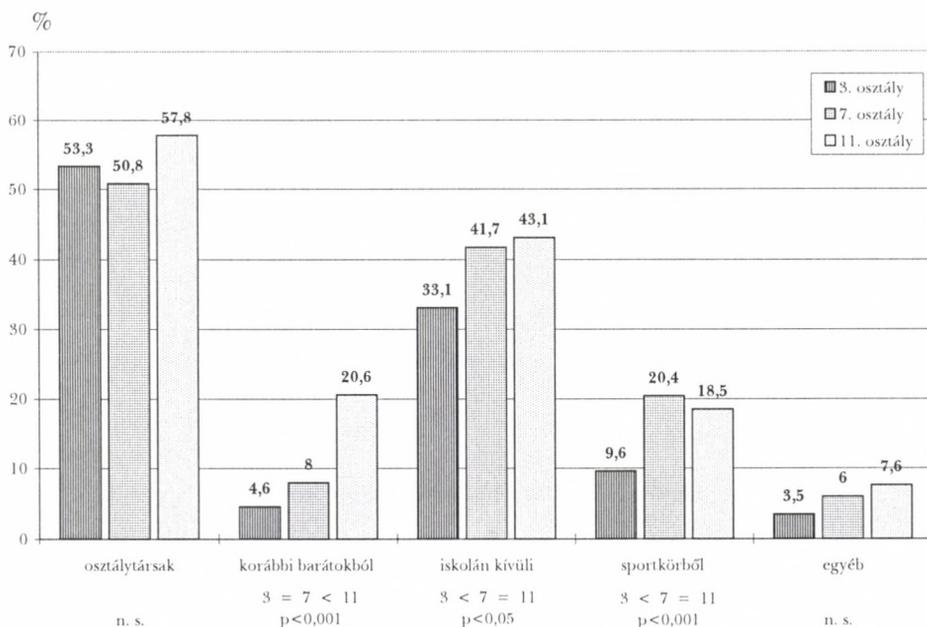
Kisebbségi korban a felnőttek – szülők, tanítók – nyújtotta biztonság, később egyre nagyobb súllyal a barátok, kortársak játszhatnak egyre nagyobb szerepet abban, hogy a személy kiegyensúlyozottnak érzi-e magát. A társas kapcsolatokhoz azonban időre is szükség van. A gyerekek előzőekben ismertetett terhelési szintje mellett indokolt feltenni azt a kérdést, hogy mennyi kapcsolata van a gyerekeknek, és milyennek ítélik ezeket a tanulókat.



13. ábra. Kivel tölti el a szabadidejét?

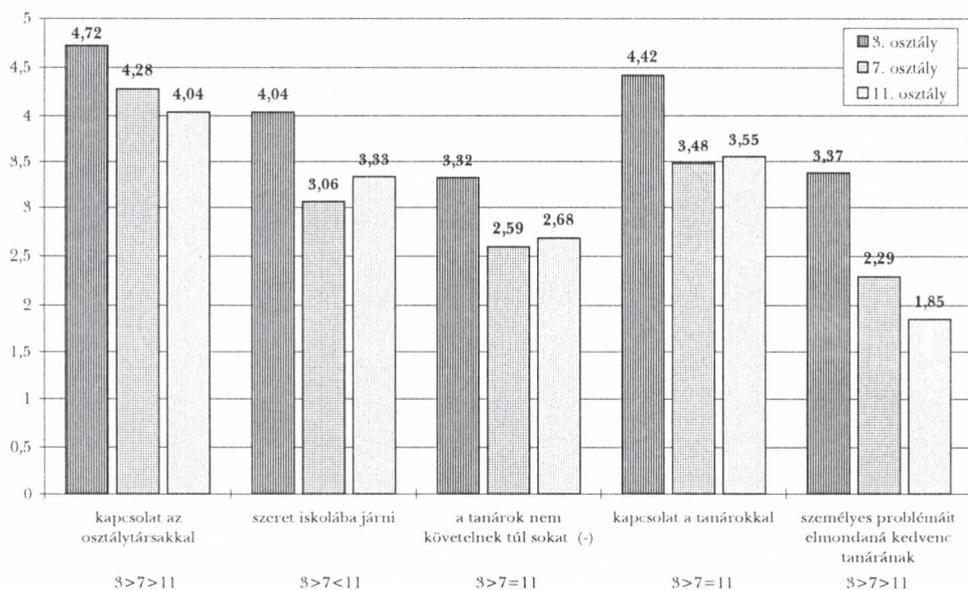
A társas kapcsolatokban természetes módon az életkorral egyre nagyobb szerepet játszanak a kortársak, míg a szülők szerepe fokozatosan csökken. Fel kell figyel-nünk azonban arra a jelenségre, hogy mindhárom korcsoportban a tanulók kb. 15%-a a leggyakrabban egyedül tölti el a szabadidejét.

A szabadidő eltöltésében arra is rákérdeztünk, hogy kivel töltené szívesen a szabadidőt. A vágyott társak közt kiemelkedő helyet kapnak az osztálytársak és a testvérek. Sajnálatos tény azonban, hogy a nagyszülőknek és egyéb rokonoknak a szerepe rendkívül csekély. A gyerekeknek csupán 14,1%-a említi valamelyik nagyszülőt.



14. ábra. Milyen baráti köre van?

Baráti kört felmérésünk szerint elsősorban az osztálytársak jelentenek. A referenciacsoportok száma fontos mutató lehet arra, hogy mennyire támaszkodhat a kortársakra a gyerek és serdülő korú fiatal. A gyerekek felének (51,9%) csupán egyetlen baráti köre van, ami elköteleződést jelenthet olyankor is, ha a közvetített elvárások és értékek nem teljesen vonzóak az egyén számára. Az iskolai osztály jelentősége így még inkább megnő. Az életkor növekedésével nő a referenciacsoportok száma, 3. osztályban 1,04; 7-ben 1,28; és 11. évfolyamban is csupán 1,48 ($p < 0,001$, illetve $p < 0,01$).



15. ábra. Társas kapcsolatok és iskolához való viszony

A társas kapcsolatok érzelmi színezetét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy bár – mint korábban láttuk – a kortársak szerepe az életkorral nő, az osztálytársakhoz való viszonyt csökkenő mértékben ítélik a tanulók pozitívnak. Ezt a tendenciát akkor is kedvezőtlennek kell ítélnünk, ha az attitűdskála-értékek alapvetően pozitívak.

A tanárokkal való kapcsolata a 3. osztály tanulóinak még egyértelműen pozitív, míg a 7. és 11. évfolyamon egyaránt jelentősen rosszabb. A 7. és 11. évfolyam között nincs különbség. A tanár–diák kapcsolat személyes jellege kevésbé jellemző már a 3-osoknál is, és egyre kevésbé lesz az az életkor növekedésével. A tanárok követelményeit a gyerekek egyöntetűen túlzottnak találják. Ez a vélemény már 3. osztályban is megtalálható, de erőteljesen fokozódik 7. osztályra, s azonos szintűnek ítélik a 11. évfolyamba járók is.

7. Iskolához való viszony

Az iskolához való viszony megítélése a 7. évfolyam esetén a legkedvezőtlenebb, a 11. évfolyam értékei a 3. és 7. osztály közt helyezkednek el. Ebben nyilván szerepe van annak, hogy a jegyekben kifejezett tanulmányi eredmények is ezt a trendet követik, legjobbak 3. osztályban és leggyengébbek 7. osztályban.

8. A tanárok véleménye

Vizsgálatunkban arra is választ kerestünk, hogy az ismertetett problémákat milyen mértékben ismerik fel a tanárok, s hogyan vélekednek azokról. Likert-skálán ítéltük meg a tanárokkal az egyes diákok tulajdonságait, egészségi állapotát, terhelési jellemzőit. A tanárok véleményében figyelemre méltónak és elgondolkodtatónak találjuk, hogy mennyire nyilvánvaló számukra a fentiekben elemzett összefüggés a terhelés, kedvetlenség és az egészség kapcsolatáról.

A legnagyobb veszélyt abban látjuk, hogy a gyerekek fáradtságból és kudarcélményből fakadó tüneteit érdektelenségnek értelmezi a környezet, vagy a teljesítményt azonosítja az érdeklődéssel.

Mind a három életkori csoportban pozitív összefüggést találtunk a tényleges tanulmányi eredmény és a gyerek érdeklődőnek minősítése közt (3. o.: $r = 0,59$; 7. o.: $r = 0,44$; 11. o.: $r = 0,42$), valamint az egészségi állapot és az érdeklődés közt (3. o.: $r = 0,44$; 7. o.: $r = 0,23$, 11. o.: $r = 0,21$). Ez azt jelenti, hogy a szerényebb képességek miatt gyengébb tanulmányi eredményű gyerekeket egyszerre sújta a tanulmányi kudarc és a tanárok kedvezőtlen véleménye.

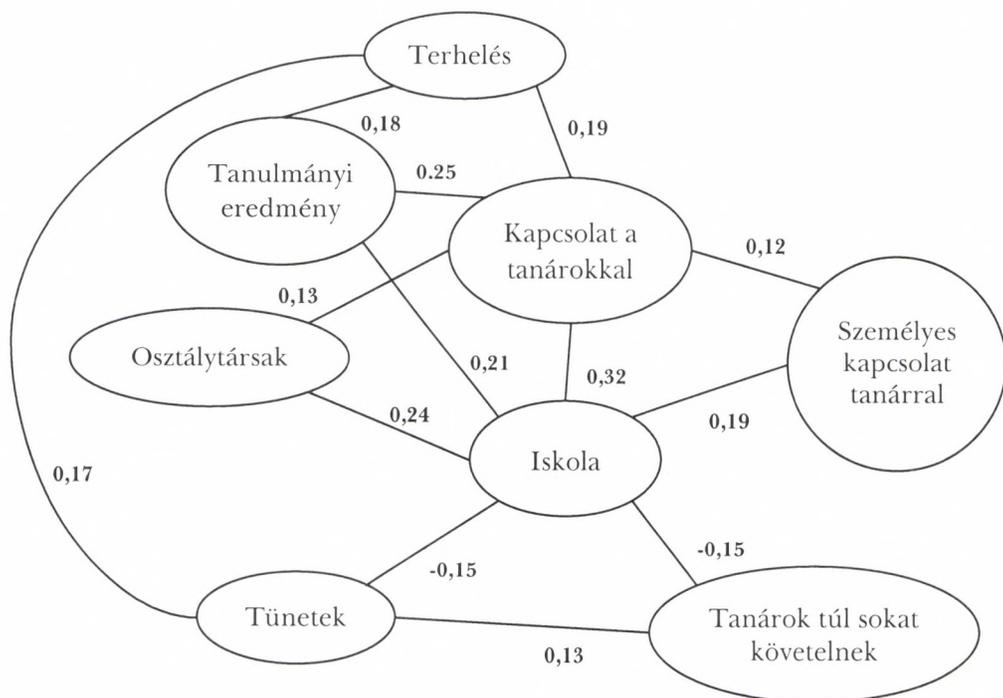
9. Az iskolához való viszonyt meghatározó tényezők: összefüggések a terhelés, a társakhoz és tanárokhöz való viszony és a pszichoszomatikus tünetek közt

Diszkriminancia-analízist végeztünk annak vizsgálatára, hogy az iskolához való viszony alakulásában az egyes tényezők mennyiben játszanak szerepet. Négy kérdéskört találtunk jelentősnek. Elsősorban a tanár–diák viszony játszik szerepet, ennek alakulásában viszont mindkét fél számára fontos a tanulmányi eredmény (vagy eredménytelenség) alakulása.

Az első faktorcsoporttal elsődlegesen összefüggő kérdések:	r
jó kapcsolat a tanárokkal	0,698
személyes problémáit elmondaná kedvenc tanárának	0,506
tanárok túl sokat követelnek	- 0,352

Ez a dominánsan a tanárokhöz való viszonyjal jellemezhető kérdéscsoport magyarázza az iskolához való viszony varianciájának 91,1%-át. Ez ugyan szoros korrelációt mutat a kortársakhoz való viszonyhoz is, de ez utóbbi független szempontként is megjelenik a diszkrimináció-analízisben. A kötött elfoglaltság mennyisége, a pszichoszomatikus tünetek és a kortárs kapcsolatok a további három elkülöníthető szempont.

Az iskolához való viszony számos tényezőtől függ, ezek közül az életkor hatását kiiktattuk az elemzésből. A 16. ábra a legjelentősebb szempontokat ábrázolja a parciális korrelációs értékek feltüntetésével.



16. ábra. Az iskolához való viszonyt meghatározó tényezők

A gyerekek iskolai közérzete szempontjából a tanárok szerepe meghatározó. Ők azok, akik a követelményeken keresztül a terhelés szintjét elsődlegesen befolyásolják. A külső szabályozók, felvételi követelmények és nem utolsósorban a szülők elvárása következtében nem egyedül rajtuk múlik a követelmények alakulása, mégis kulcsszerepük lehet a fáradás, helytelen napirend, tünetképződés, teljesítményzavarok hibás kör megszakításában. A terhelés csökkentésének módját elsősorban nem a tananyag mennyiségi csökkentésében látjuk. Egyrészt az értelmes tanulási módszerek elsajátíttatását tartjuk fontosnak, másrészt az iskolai tanulásban az aktív elsajátítást biztosító, felfedező, gondolkodtató, a gyerekek együttműködésére építő munkaformák fokozottabb alkalmazását tartjuk kívánatosnak. Harmadsorban a társas támogatottság javítását tartjuk fontosnak. Mind a kortársakkal, mind a felnőttekkel kialakított kapcsolatok fontos szerepet játszhatnak ennek elérésében. A tanárokkal való jó viszony kialakításának egyik összetevője lehet az, hogy a tanulóknak akkor is legyen módja jóban lenni a tanárával, ha az adott tárgyból gyengébben teljesít.

A kutatás elvégzéséhez a Népjóléti Minisztérium „Gyermekek és ifjúság egészségfejlesztését szolgáló programok támogatására” kiírt pályázat (1996–1998) és a KOMA (1998–99) pályázati támogatása nyújtott anyagi támogatást.

IRODALOM

- ASZMAN A. (szerk. 1997) Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986–1993. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet, NEVI
- ASZMAN A., FRENKEL R., KAPOSVÁRI A., SZABÓ T. (1997) *Felsőoktatás, értelmiség, egészség*. Magyar Egyetemi, Főiskolai Sportszövetség, Budapest
- BANNISTER, B. A. (1988) Past-infectious disease syndrome. *Postgraduate Medical Journal*, 64, 559–567.
- FARAGÓ M. (1986) *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- GAZSÓ F., PATAKI F., VÁRHEGYI GY. (1971) *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- GERÉB GY. (1962) *Kísérletek a fáradás lélektana köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KULCSÁR ZS. (1998) *Egészségpszichológia*. Eötvös Kiadó, Budapest
- LEGÁNYI GY. (1905) *Az oktatás egészségtana különös tekintettel az elemi és középiskolai megterhelésre*. László Nyomda, Debrecen
- LIEBERT, R. M. (1986) Effects of television on children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, (1) 43–48.
- A művelődésügyi miniszter 4. sz. módszertani levele az általános iskolai tanulók túlterhelésének megszüntetéséről (1961) In *A művelődésügyi miniszter 126/1961. M.K. 10/M.M. számú utasítása az általános iskolai tanterv módosításáról*. Tankönyvkiadó, Budapest, 31.
- SCHICKEDANZ, J. A., HANSEN, K., FORSYTH, P. D. (1990) *Understanding Children*. Mayfield Pub. London, Toronto
- SOMOS L. (1962) *A túlterhelés elleni küzdelem didaktikai problémái*. Borsod M. Nyomda, Miskolc
- SZIRMAI J. (1885) *A túlterhelés és a Herbart-Zilleristák*. Franklin, Budapest
- VEKERDY T. (1989) *Az óvoda és az iskolai évek – a pszichológus szemével*. Tankönyvkiadó, Budapest
- VERMEIL, G. (1987) *La fatigue a l'école*. ESF Paris
- WALTER GY. (1901) *Az iskolai munka és pihenés*. Az Országos Katholikus Tanügyi Tanács Budapesten, 1901. június 26-án tartott ülésén felolvasta. Stephaneum Nyomda, Budapest

LEVEL OF BURDEN, PHYSICAL AND PSYCHICAL HEALTH AND SOCIAL RELATIONSHIP OF SCHOOLCHILDREN

N. KOLLÁR, KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS, MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH, KATALIN–GYENEI, MELINDA

In our investigation we studied the physical and psychical health of pupils related to their burden, agenda, learning methods, achievement and their social relationship.

The number of health and psychical problems of pupils is increasing in Hungary. We suppose that the main cause of these problems is overburden. There are two causes for this overburden: the high

level achievement as the main goal of the education and the selection in several levels. We studied the level of burden caused by school in the different pedagogical programs. The sample consists of homogeneous groups. We asked 843 pupils and their fore-masters of primary and secondary schools in Budapest. The sample was taken of three age groups. We investigated the characteristics of the average scholars and the scholars of the best schools. The daily burden is considerable, and it increases with age. Irregular and unhealthy eating and sleeping habits, insufficient and inexpedient learning methods are consequences and also causes of burden.

The main result of the burden is the increase of psychosomatic symptoms with age. The most frequent symptoms are nervousness, sweat of palm, headache and bad mood.

The teacher-pupil relations and also relations between pupils deteriorates with age, and this deterioration correlates with the burden. The relation to their teachers is more problematic with pupils having weak learning results, and this relation determines their attitude to school.

On the basis of our results we look for methods for reducing the problems of pupils.

Key words: burden, way of life, free time, learning habits, social relationship, psychosomatic symptoms, school

A KIÉGÉS JELENSÉGE PEDAGÓGUSOKNÁL

PETRÓCZI ERSZÉBET

JATE, Pszichológia Tanszéke, Szeged
E-mail: Petroczi.Erzsebet@edpsy.u-szeged.hu

FAZEKAS MÁRTA–TOMBÁ CZ ZSUZSANNA–ZIMÁNYI MÁRIA

ÁNTSZ Csongrád Megyei Intézete
E-mail: info@antszscsm.hu

A szakirodalomban egyre többet találkozzunk a kiégés jelenségével. Szinte minden foglalkozásban megjelenhet, de nem mindegy, hogy emberekkel vagy tárgyakkal dolgozik-e az illető. A gép a „kiégett” dolgozó keze alatt is működik, de ha a pedagógus kedv nélkül tanít, az nem marad hatás nélkül a munka „tárgyára” sem: a pedagógus modellszerepe igen fontos a diákok számára. Ha a pedagógust nem érdekli, amit tanít, a tanulók érdeklődését sem tudja felkelteni. Ha nem készül föl a foglalkozásokra, akkor a diákok aktíválása sem sikerül. Ha a tanár lehangolt, a tanulók is kedvetlenül válnak. Ha hosszabb időn át vannak kiégett pedagógussal kapcsolatban, a diákok hamarabb mutatják a kedvetlenség, a fáradtság, a rezignáció jeleit.

A kiégés évek hosszú során, fokozatosan alakul ki. Kezdetben a korai, pszichés tüneteket, jelzéseket az emberek többnyire nem veszik komolyan, bagatellizálják. A későbbiek során akár testi zavarok is jelentkezhetnek. A cikkben közel 500 pedagógussal végzett, kérdőíves vizsgálat eddig feldolgozott eredményeiből közlünk néhány igen figyelemre méltó adatot. Kutatásunk célja, hogy felhívja a társadalom figyelmét a kiégés jelenségének problematikájára, elősegítse a megelőzést, továbbá bátorságot adjon ahhoz, hogy időben segítséget keressenek azok a kollégák, akik felfedezik magukon a kezdeti jeleket.

Kulcsszavak: foglalkozási stressz, kiégés, pszichés és testi tünetek, megelőzés

BEVEZETŐ

A kiégésszindróma (burnout) krónikus emocionális megterhelések, stresszhatás nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok, elvesztésével jár, s melyet a

saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemzőnek (FEKETE, 1991). A burnout (kiegési) szindrómával az 1970-es években kezdtek el foglalkozni a szakirodalomban.

Az eddigi tapasztalatok szerint azok az emberek tartoznak a veszélyeztetett csoportba, akik viszonylag hosszú időn át emberekre irányuló, állandó koncentrációt és érzelmi igénybevételt követelő munkát végeznek, és munkájuk során nem túl gyakran számíthatnak egyértelmű, gyors, látványos eredményekre. Mindehhez kevés visszajelzést kapnak az eredményességről, tehát kevés a sikerélményük. Tünetei lehetnek a fizikai kimerültség, az empátiás készség teljes elvesztése. A kiegészítő következményei lehetnek a gyakori hiányzás, a munkahelyek sűrű változtatása, alkohol vagy egyéb drogfüggőség, pszichoszomatikus panaszok kialakulása, betegségbe menekülés, szaporodó, családon és baráti körön belüli vagy munkahelyi konfliktusok.

A humán szférában dolgozóakra hatalmas nyomás nehezedik a tekintetben, hogy munkájukat hibátlanul végezzék, és a diákokkal, szülőkkel való foglalkozást erős emocionális involváltság jellemzi. BAGDY EMŐKE (1994) szerint a pedagógusnak gyakran eszményítő elvárásrendszernek kell eleget tennie: ezek közé tartozik az atmoszféra, a biztonságteremtés képessége, a megértő magatartás, a magas fokú intelligencia, valamint a jó apai és anyai képességek megléte.

A tanári pályára jelentkezők szelekciója és közérzete a képzés sajátosságain kívül nagymértékben függ a társadalom anyagi és szociális megbecsülésétől, presztízsviszonyaitól. A pedagógus személyiség- és viselkedésproblémái közé tartoznak a foglalkozási ártalmak, így többek között a kiegészítő egyre növekvő problémája – írja a Pedagógiai lexikon (1997).

Egy iskola életét, munkáját jelentős mértékben befolyásolja az ott dolgozó pedagógusok közérzete, hangulata. A kiegészítő megjelenése nagymértékben kihat az iskola klímájára. A kettő összefüggését vizsgálta H. KNAUDER (1996). Megállapításai szerint a „kiegített pedagógusok” nem mutatnak valódi érdeklődést a diákok iránt, úgy kezelik őket, mint tárgyakat. Knauder véleménye szerint, ha ez a helyzet előáll, akkor a diákok is átveszik tanáraik magatartásmódját, és ez az egymás közötti negatív viselkedésben realizálódik. A „kiegített” pedagógus nem képes a tanulók kívánságaira, szükségleteire és érdeklődésére figyelni. Képtelen rugalmasságot tanúsítani egy elfelejtett házi feladat vagy a felelés közbeni leblokkolás esetén. A pozitívabb tanár–diák kapcsolat érdekében a diákok gyakran megpróbálnak tenni valamit. Ám nem szabad elfelejteni, hogy a diákok ilyenkor „kényszerhelyzetben” cselekszenek, és semmi garancia nincs arra, hogy a kívánt siker bekövetkezik. A személytelen kapcsolatot fenntartó „kiegített” tanártól a diákok eltanulnak egy lényegesen alacsonyabb szintű szociális magatartást, illetve egy felszínesebb szociális kapcsolatrendszert.

A stressz, a napi bosszúság, a siker bizonytalansága mint környezetspecifikus tényezők a pedagóguspályán – közvetlenül befolyásolják a kiegészítőt. A foglalkozás deformálhatja az embert. A folyamatos időprés, a tanulókkal való interakció során megjelenő problémák, az apró, de állandóan visszatérő bosszúságok, a sok kicsi banális dolog egy idő után összegződik, és befolyásolja az oktatási és nevelési intézmény légkörét. Ausztria Salzburg tartományában történt felmérés alapján a

tanárok negyede érzi magát rosszul, pszichés, illetve pszichoszomatikus panaszokkal küszködik. Ezeknek a tanároknak sürgős segítségre lenne szükségük. A szerzők szerint a kiégés nemcsak személyes szenvedést okoz, hanem komoly következményei vannak népgazdasági szinten is (GAMSJAGER, SAUER, 1996).

R. S. GUGLIELMI és K. TATROW (1998) szerint a jövőbeni kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítani a pedagógusok heterogenitására, miközben a tanári stressz okozati modelljét vizsgálják. Azok a tanárok, akik zsúfolt osztályterekben problematikus diákanyaggal dolgoznak, továbbá kicsi a beleszólásuk az iskola ügyeibe és alig van lehetőségük arra, hogy az iskolával, osztállyal kapcsolatos döntéseket befolyásolják, nagyobb kockázatnak vannak kitéve a stresszel kapcsolatos megbetegedések terén, szemben azzal a helyzettel, amikor magas követelményeknek kell eleget tenni, ugyanakkor van kontrolljuk a munkájuk felett.

ANNA-KATHARINA SZAGUN (1991) más jellegű összefüggéseket vél felfedezni a kiégés problematikája mögött. A tanárszakos hallgatókat elméleti beállítottságú oktatók tanítják az egyetemen, akik nem rendelkeznek iskolai gyakorlattal, nem az iskolai gyakorlaton keresztül jutnak el az egyetemre dolgozni. A fiatal, kezdő pedagógusok gyakran rengeteg elméleti tudással a fejükben, nagyon magas mércével és önelvárásokkal, de kevés gyakorlati kompetenciával rendelkeznek. Véleménye szerint ezek a fiatal pedagógusok szükségszerűen kétségbeesett és reménytelen helyzetbe kerülnek. A tanulók egy része súlyos fegyelmezettségi és életproblémákkal küzd. A tanárokat a tananyag átadásra képezték ki, ami nem ritkán háttérbe szorul a sok fegyelmezési és „terápiás” teendő mögött. Ördögi körbe kerülnek a pedagógusok – magas elméleti kiképzés és elvárás mellett a gyakorlati inkompetencia, mind a pedagógusok, mind a tanulók részéről komoly frusztrációhoz vezet.

A VIZSGÁLAT CÉLJA, MÓDSZERE

Vizsgálatunkban a hazai pedagógusok közérzetét, a kiégés létrejöttében szerepet játszó tényezők jelenlétét vizsgáltuk interjú és kérdőíves módszerrel. A kutatást 1998–99-ben végeztük a Csongrád Megyei ÁNTSZ Egészségvédelmi Osztályával közösen.

Nézzünk először néhány interjúrészletet, amelyek a kiégéshez vezető folyamat lehetőségére utalnak:

„Annak ellenére, hogy nagy lelkesedéssel indultam a pályán, mégis a változtatáson töröm a fejem, most 10 év tanítás után. Van egy mellékfoglalkozásom, ami felé egyre inkább orientálok, ahol közalkalmazotti státusból önállóvá lehetek. Az igazgatómmal nincs semmi problémám, sőt én azon kevesek közé tarozom, aki kevés pénzzel is beéri, mert a férjem tudja biztosítani a család számára az anyagi háttérrel. A fő okom, ami egyre érzékenyebben érint – az a társadalmi elismerés hiánya. Fáj az, hogy nem becsülik meg az igen szerény bérért végzett munkámat, lekicsinylően kezelnek. Lasan társaságban már meg sem említem, hogy pedagógus vagyok. Rögtön

jönnek a példákkal, hogy mennyire megvan a véleményük a tanárokról, mert az ő gyerekével is így-úgy bántak. Vagy utazom a buszon és hallom, hogy szidják a pedagógusokat. Ehhez a média is nagyban hozzájárul, hiszen teljesen félrevezető adatokat közölnek a fizetésemelésünkről. Az emberek nincsenek tisztában azzal, milyen kevés pénzért mennyire sokat dolgozunk, és a szabadságunk is jóval kevesebb, mint gondolják. Mindezek most már egyre érzékenyebben érintenek. Az iskolánkban nem nagyon látom megvalósulni a demokráciát sem. Meghallgatják ugyan az embert, de a döntésekben nem látszódik a véleményünk. Pont ezért nem szeretem a munkaértekezleteket sem, mert hiába ülünk ott, nem változik semmi. Haladni pedig apránként lehetne, mindig változtatni egy kicsit. Ezek a gondolatok mostanra értek meg bennem igazán, hisz eddig nem foglalkoztam a változtatás gondolatával, de mára úgy érzem, ennek hamarosan be kell következnie.”

Egy 38 éves pedagógusnő vallomása, ő már a megjelent tüneteiről is szót ejt.

„Az egészségtelen szelekció kapcsán eltolódtak az arányok. Az én osztályomban például túl sok az alulmotivált, szorongó, agresszív, sérült, antiszociális, gyengébb képességű gyermek. Nem túlzok, ha azt mondom, hogy csak ilyenek vannak. A diákok nem tudják, hogy mit akarnak a jövőben. Könynyű, gazdag életet munka nélkül, mert a tanulás – az egyik diákom fogalmazott így – nagyon »pepecs« munka. A legnagyobb nehézség, hogy figyelmetlenek egymás, a tanár, illetve a tantárgy iránt. Például az olvasás nagyon sok gyermek életéből kimarad. Lassan már csak a képeket kell tanítani, mert elfelejtenek olvasni. Ezekkel a gondokkal az iskola és a tanár már nem tud egyedül megbirkózni. Emellé jön még az, hogy a gyengébb tanulókon a pozitív változást nem értékelik, csak a gyerekek versenyeredményei után ítélik meg a tanár munkáját. Pedig a jó tanulók eredményessége gyakran a gyerek és a szülő odafigyelését tükrözi leginkább. Az anyagi és a társadalmi elismerésről már szólni sem érdemes. Ahhoz, hogy megéljek a családommal, rendszeresen takarítást vállalok. Így aztán szinte mindig fáradt vagyok és kialvatlan. Gyakran van gyomorégésem, gyomorgörcsöm, bár tudatosan próbálok ezen segíteni meditációkkal, mert tudom, hogy ez nálam pszichikai eredetű. Az iskolai hangzavartól gyakran fáj a fejem, türelmetlenebb vagyok. A sokszor általánossá váló fáradtságérzés valószínűleg abból is adódik, hogy a legtöbbször feszülten alszom.”

A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

A pedagógusokat leginkább érintő stresszortényezők vizsgálatára kérdőívet állítottunk össze. A kérdőív első részében S. SCHWARTZ izraeli értékutató Magyarországon már alkalmazott értékvizsgálatából* kiemelt öt item segítségével az általá-

* A kérdőívet – a szerző elvi engedélye alapján – Vajda Zsuzsanna bocsátotta rendelkezésünkre.

nos közérzetet igyekeztünk feltárni. A kérdőívnek ebben a részében érzések, hangulatok kerültek felsorolásra és a vizsgált személynek azt kellett megjelölni, hogy az elmúlt néhány héten érzett-e hasonlót, illetve egy kilencfokú skálán bejelölni, hogy elégedett vagy elégedetlen az életével általában, valamint a család jelenlegi anyagi helyzetével. A kérdőívnek ezzel a részével az volt a célunk, hogy azonosítsuk a foglalkozáson kívüli stresszorokat – képet kapjunk az általános közérzetről. A következő blokkban a munkahelyen előforduló stresszortényezők közül kellett választani – mennyiben jelentenek kellemetlenséget, nehézséget a kérdőívet kitöltő számára. A válaszadók négyfokú skálán jelölték be, melyikkel milyen fokon értenek egyet (egyáltalán nem, nem túlságosan, jórészt igen, nagymértékben). A továbbiakban a kérdőívben a tantestülettel kapcsolatos kérdések szerepeltek (légkör, szervezeti probléma, esetleges kutatómunka). Megkérdeztük, foglalkoztatja-e a pálya elhagyásának gondolata, illetve, ha ismer kollégákat, akik már más területen dolgoznak, mik voltak a pályaelhagyás okai. Végül az utolsó blokkban a vizsgált személy adatai, a kérdőív értékeléséhez szükséges viszonyítási pontok szerepeltek (a kitöltő neme, életkora, hány éve van a pályán, mennyi a havi nettó fizetése, főállás mellett végez-e és ha igen, milyen jellegű mellékmunkát a megélhetéséért).

A kérdőívet több mint 500 pedagógus (98 óvónő, 225 általános iskolai, 78 szakiskolai, 75 gimnáziumi tanár, 8 kollégiumi nevelő, 24 gyermekvédelem területén dolgozó pedagógus) töltötte ki. Végül 489 kérdőív adatait dolgoztuk fel, mert akadt köztük néhány, amely csak részben volt kitöltve és így értékelhetetlennek bizonyult.

A vizsgálati minta: megyei jogú városból származik a kérdőívek 42%-a, városból 31%, községből, faluból 27%. A kérdőívet kitöltő pedagógusok 23%-a 21–30, 30%-a 31–40, 35%-a 41–50, 11%-a 51–60 év között oszlott meg, 1% 61 év feletti volt.

A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

Elsőként talán érdemes szót ejteni arról, hogyan alakul a család anyagi helyzetével való elégedettség, illetve elégedetlenség, továbbá az életével általában való elégedettség, illetve elégedetlenség:

A család anyagi helyzetével a kitöltő pedagógusok 62%-a különböző mértékben bár, de *elégedetlen* és mindössze 21% *elégedett*. A saját életével való elégedettség terén jobb a helyzet: 53% *elégedett* és 26% *elégedetlen*.

Skandináv kutatók modellje szerint két tényező hat ki negatíván a személyiségre. Az egyik a munkakövetelmények (terhelés, feszített munkatempó stb.), a másik a döntési szabadság, illetve az autonómia hiánya (GUGLIELMI, TATROW, 1998).

SZÍJÁRTÓ IMRE (1994) véleménye szerint két kialakulóban levő pedagógusmagatartás figyelhető meg: „Az egyik a kismizett kismemberé, aki alulnézetből szemléli, hogy felette és nélküle miként intéződnének a nagy ügyek. A másik reakció a »becsukom magam mögött az ajtót a csengetés után, az óra az enyém, abba nem

szólhat bele senki» magatartása... az iskola és a tanár függetlensége ma a magára-hagyottság függetlensége. Az iskola ma a rossz szabadság birodalma.”

Vizsgálatunkban az *intézmény vezetése* részéről leggyakrabban jelentkező stresszortényezők, az ötletek megvalósulásának hiánya (a kitöltő pedagógusok 70%-a jelölte meg), továbbá a tájékoztatás, eligazítás hiánya (58%), az oktatásban történő változások (56%), illetve a nem megfelelő szakember-ellátottság (51%), nehézkes ügyintézés intézményen belül és kívül (50%). A nagy követelmények, elvárások mellett a döntésekbe való beleszólás korlátozott lehetőségei is komoly kockázati tényezőt jelentenek a stresszel kapcsolatos megbetegedésekre.

Természetesen komoly stressztényezőt jelent a beosztottak számára, ha az igazgató igazságtalan, kicsinyes, az adminisztratív és szervezési dolgokat túlhangsúlyozza, ha a vezető kedvencei nyomást gyakorolnak a többiekre stb.

Ugyanakkor a vezetés részéről jelentkező hiányosságok egy részére talán magyarázatot ad a következő, 33 éve a pályán lévő gimnáziumi tanár interjújából kiemelt idézet, aki öt évet igazgatóként is dolgozott:

„Az igazgatóság idején heti két órában tanítottam, de ezt a két órát sem tudtam nyugodtan megtartani. Az iskola pedagógiai irányítása helyett a fenntartás gondjai emésztették fel energiámat. A működés biztosítása érdekében talpalni kellett. Ekkor decentralizálták a szegénységet.”

A pedagógus szavaiból kitűnik, hogy az igazgatósága idején olyasmit volt kénytelen csinálni, amihez korábban legfeljebb jó vagy rossz mintát látott, de a képesítése nem ehhez volt.

A *társas támogatás* olyan kapcsolatrendszert jelent, amely pozitív hatással van az egyénre. Egyrészt az érzelmi megnyilvánulásból, tetszés- vagy szeretetnyilvánításból, tiszteletből affektív értelemben „profitálunk”, pszichés nyereséget kapunk. Másrészt megerősítés: egy pozitív érzelmi kapcsolat kognitív szinten megerősít bennünket saját énképünkben, hitünkben. Harmadrészt fakadhat belőle konkrét vagy kevésbé konkrét juttatás, gyakorlati segítség, amely lehet anyagiak vagy információ adása, tanács, idő. A társas támogatottság érzése jelentheti azt a potenciális lehetőséget, hogy „amikor szükségem lenne rá, kapnék segítséget” (PIKÓ, 1995).

A pedagógusok személyiségét a mindennapi munka során érzelmileg erősen igénybe veszi, tehát nem mellékes, hogyan alakul a társas kapcsolatrendszere. Igen jelentős arányban jelenik meg stresszorként a jelzésekre nem reagáló vezetés mellett (a vizsgálatban részt vevő pedagógusok 64 százalékánál) a munkatársak közötti együttműködés hiánya (58%), a kollegák őszinteségének hiánya (58%), az elismerés hiánya a vezetés részéről (54%), a vezetőkkal való egyet nem értés (53%) stb., továbbá a tanulók tiszteletlen magatartása (70%), a gyermekek agresszivitása (67%), csúnya beszéde (65%), a saját család háttérbe szorulása (64%), a szülőkkel való konfliktusok (51%).

Egy 18 éve a pályán dolgozó középiskolai tanárnő véleménye:

„Az anyagi, erkölcsi megbecsülés csökkent, és ebből következik, hogy a társadalom hogyan értékeli a pedagógus munkáját. Ma szinte nem veszik emberszámba a pedagógust, nincs tisztelet sem a szülő, sem a gyerek részéről. A gyerekek sem embernek tekintik a pedagógust, hanem egy kiszolgáló gépezetnek. A tudás értéke is csökkent, társadalmilag leértékelődött. A gyerekek úgy látják, hogy boldogulásuk nem a tudás mennyiségétől függ, hanem a pénztől – mennyire tudnak ügyeskedni, másokat átverni, lopni, csalni, hazudni. A gyerekek a kisebb ellenállás irányába szeretnek menni. Tanulni, elvárásoknak megfelelni nem szeretnek, ha kudarc éri őket, a hibát a tanárban keresik, nem magukban. A szülők ebben meg is erősítik őket, azt hallják: „ó, az a hülye tanár!” A gyerekekben nő az egymás iránti közönyösség, nem törődnek egymással, önzőek, durvák, a közösségi munkára nem hajlandóak. Véleményük szerint a tanár szervezzen, amit aztán jól meg lehet bírálni.”

Okkal feltételezhetjük, hogy a pedagógusok számára indokoltan jelennek meg stresszorként az alacsony fizetések (71%), az elmaradt jutalmazások (65%) és a társadalmi elismerés hiánya (62%). A Munkaügyi Minisztérium kimutatásából megtudhatjuk, hogy például egy beosztott közgazdász átlagos havi keresetét 100%-nak véve a középiskolai tanár keresete 55,79%, az általános iskolai pedagógusé pedig 46,3%. Ha a középiskolai tanárok átlagos fizetését vesszük 100%-nak, a gazdasági szervezetek vezetőinek fizetése 267,5%, a műszaki részegységek vezetőié 177,9%, a számviteli részegységek vezetőié 197,4%, az agrármérnököké 131,2%, a vágároké 149,4%, a mozdonyvezetőké 114,3%, s a nyomdászoké is 109,1%, az általános iskolai pedagógusoké viszont 83,1% (BALLA, 1998).

Kétségtől független a jövedelmi viszonyoktól, hogy amíg a pályán eltöltött első 10 évben a férfiak 11%-ban képviselik nemüket (ami természetesen messze nem az ideális), addig a 11–20 éve pályán lévő pedagógusoknak már csak 5%-a férfi. Tehát a férfiak aránya igen megcsappan a pályán eltöltött idő növekedésével. Ebben valószínű komoly szerepet játszhat saját családjuk anyagi helyzete. Vagy jobban fizető állás után néznek, vagy megpróbálják kiegészítő tevékenységgel biztosítani a megélhetéshez szükséges anyagi bázist, amint ez a következő interjúrészletből is kiderül.

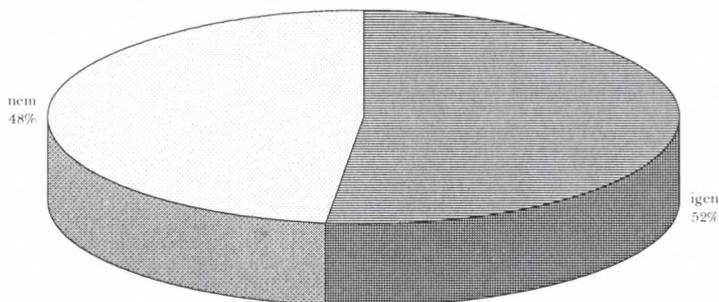
Egy 34 éves, 9 éve középiskolában dolgozó férfi véleménye a pálya elnőiesedésével kapcsolatban:

„Ez azt a hatást kelti, mintha a férfiaknak nem lenne mit keresni az általános és a középiskolában. A fizetés is arra elég, hogy kitartson a másik fizetésig. Ebből semmire nem haladnánk. Mezőgazdasági munkával pótolom ezt a hiányt. Ez a szabadidő nagy részét elveszi, így kevesebbet művelődhetek.”

További stresszortényezők a fölösleges értekezletek (65%), a munkafegyelem hiánya (58%), a sok adminisztráció (58%), a munka gyakori megszakítása (55%), a sok plusz munka (50%), az elégtelen források a gyermekek igényeinek kielégítéséhez (71%), a tárgyi feltételek hiánya (60%), az elhanyagolt környezet (56%), az anyagellátás (52%), a gyermekekért érzett nagy felelősség (55%).

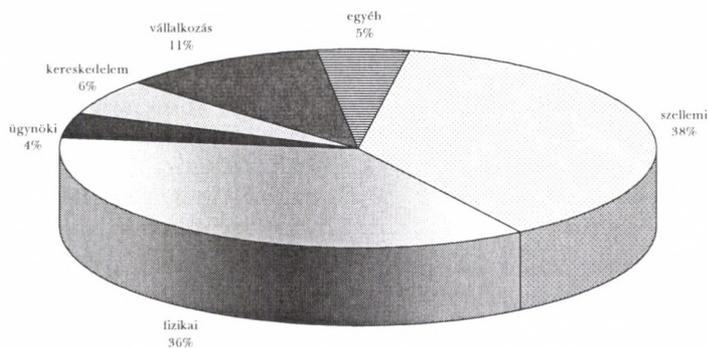
Szeretnénk, ha a gyerekeinket nyugodt, az óráikra jól felkészült pedagógusok tanítanák. És természetesen a legkorszerűbb információk továbbítását várjuk el. Ennek tudatában nézzük meg, hány százalékuk végez és milyen mennyiségben mellék munkát a főállása mellett a megélhetéséért. Közülük mindössze egy fő írta a válasza mellé, hogy a másodállását a megélhetés mellett hobbiból is csinálja.

A megkérdezettek több mint fele (52%) végez egyéb munkát a főállása mellett a megélhetéséért. A legtöbben napi két órát dolgoznak az intézményen kívül, de nem ritka a napi három, illetve négy óra sem.



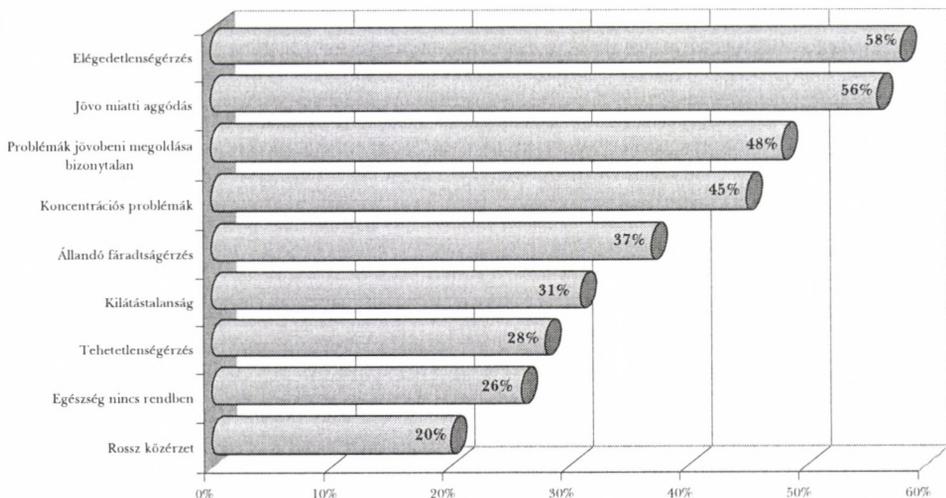
1. ábra. Egyéb munka végzése a megélhetésért

A megkérdezettek közel azonos arányban végeznek szellemi és fizikai munkát. A szellemi munkát korrepetálás, a más intézményben való óraadás, a fizikai munkát a mezőgazdasági munkák (állattenyésztés, kertészeti munkák), műszaki tanároknál a szakmájuknak megfelelő ipari tevékenység, továbbá még a takarítás és segédmunka vállalása teszik ki zömmel. Ezen kívül a vállalkozás képvisel még jelentősebb arányt. Viszonylag kevesebben végeznek kereskedelmi és ügynöki munkát.



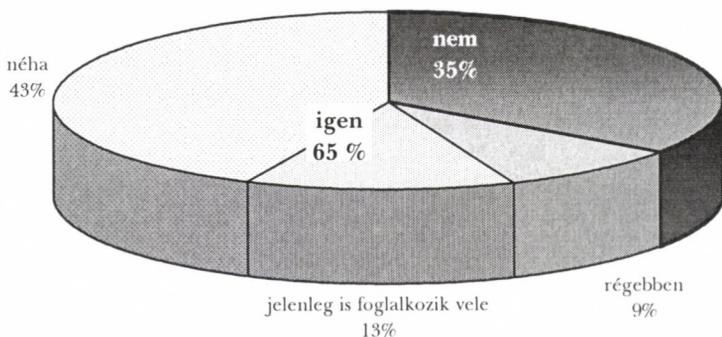
2. ábra. Az intézmények kívül végzett munka megoszlása típusonként

A stresszortényezők hatására megjelenő tünetek közül a következőket jelölte meg a pedagógusok nagy százaléka: elégedetlenség érzése, jövő miatti aggodás, a problémák jövőbeni megoldása bizonytalan, koncentrációs problémák, állandó fáradtságérzés, kilátástalanság, tehetetlenségérzés stb. (3. ábra). Ezek már a kiégés enyhébb, illetve súlyosabb tünetei is egyben.



3. ábra. Stresszortényezők hatására jelentkező tünetek

A megkérdezetteknek mindössze 35%-a *nem* foglalkozott a pályaelhagyás gondolatával, a többi, 65% *igen*.



4. ábra. Pályaelhagyás gondolata

A pályaelhagyás okai között THIERING (1996) elsőként az anyagiakat említi. Az elvégzett munkához képest nagyon kevés a fizetés. Ezt vizsgálatunk is alátámasztotta. A válaszadó pedagógusok 77%-ánál a pályaelhagyás oka az anyagiakban keresendő, majd lényegesen kisebb százalékban a más irányú karrierépítés, létszámleépítés, szakmailag kedvezőbb állásajánlat, munkahellyel való elégedetlenség stb.

„A rendszerváltást követően a vállalkozások beindulásakor nemcsak anyagi, szellemi tőkére is szükség volt. Ehhez a pedagógustársadalom köztudottan alacsony presztízsével és anyagi elismertségével olcsó befektetési lehetőségek bizonyult. A jó emberismerettel rendelkező, empatikus, határozott fellépésű, jó szervező képességű, idegen nyelveket beszélő, menedzser típusú oktatókat, nevelőket – fizetésük duplájának vagy többszörösének felkínálásával – »elcsábították«. Egyre többen fordítottak hátat az oktatásügynek, s kerestek maguknak olyan vállalkozást, amelyből jól, sokkal jobban meg lehet élni” (SZALÓKYNÉ, 1993).

Részben ezt támasztja alá egy 52 éves, középiskolai tanárnő vallomása is.

„Megfordult a fejemben, hogy pályát változtassak. Sokszor elgondolkodtam azon, hogy miért vagyok ilyen megbecsült tagja a társadalomnak, hogy miért honorálja így a világ azt, hogy reggeltől késő éjszakáig dolgozom és közben egyszerűen nem tudok értelmiségi életet élni. Gondot jelent számomra egy könyv megvétele vagy hogy este elmenjek színházba. Kipróbáltam tolmácsként, idegenvezetőként is az életet, egy hét alatt kerestem annyit, mint itt egész hónapban. De meg kell hogy mondjam, még ha ostobán hangzik is, hogy egy dolog nagyon hiányzott – a diákok.”

Vizsgáljuk meg a kérdést a másik oldaláról: *mi tartja mégis a pedagógus pályán azokat, akik megmaradtak?* A kérdőíves válaszokban a legnagyobb százalékban szerepel a gyermekszeretet, hivatástudat (43%), félelem a bizonytalanságtól a „biztos” állás feladásával (21%), más lehetőség hiánya (11%), máshoz nem ért, képzettség hiánya (8%) stb.

A társadalom joggal várhatná el, hogy a gyerekekkel kiegyensúlyozott, egészséges pedagógusok foglalkozzanak. De vajon megteszünk-e mindent azért, hogy ez megvalósuljon? Belegondoltunk-e már abba, hogy ezektől a pedagógusoktól várjuk el, hogy célokat tűzzenek ki a gyermekeink elé, mikor maguk is kilátástalan helyzettel, tehetetlenség érzésével küszködnek?

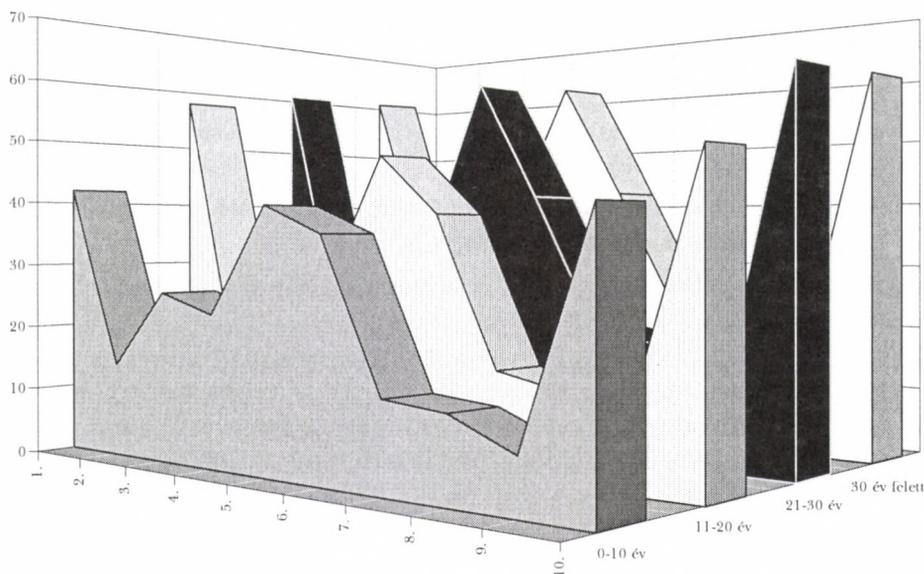
Szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a kiégés távolról sem csak hazai probléma. Figyelemre méltó például az az Egyesült Államokból származó adat, miszerint a tanulók 20%-a veszi igénybe a pedagógus energiájának 80%-át, ami aztán túlterheltséghez, idegösszeomláshoz vezethet, illetve fizikális erőszakot válthat ki a pedagógusból (CEDOLINE, 1982). A nálunk tapasztalható egzisztenciális bizonytalanság azonban jelentősen súlyosbíthatja a helyzetet.

Jó lenne, ha a pedagógus pályán minél több olyan szakember maradna meg, akik ellenállóak az intézményekben ható stresszortényezőkkel szemben, a szemé-

lyiségükkel képesek megküzdeni a negatív eseményekkel. Részben a pedagógusképző intézmények feladata, hogy hallgatóik megfelelő megküzdő képességgel és stratégiákkal hagyják el a felsőoktatást, másrészt a már gyakorlatban dolgozók számára a továbbképzésekben a személyiségfejlesztő programok is létjogosultságot nyerjenek.

Sajnos az adatokból egyértelműen kiderül, hogy a stressz igen nagy százalékban olyan külső tényezőkből ered, amit egy bizonyos ponton túl már nem képes kompenzálni sem az alapképzés, sem a továbbképzés, sőt az egyén is csak komoly megküzdő stratégia birtokában képes kezelni.

Az 5. ábrán jól látható, hogy a pályán eltöltött évek múlásával nő a valószínűsége annak, hogy a kiegésző tünetei egyre nagyobb százalékban jelentkeznek.



5. ábra. A pályán eltöltött idő és a tünetek összefüggése

Tünetek	Pályán eltöltött idő Megkérdezettek száma	0-10 év	11-20 év	21-30 év	30 év felett
		N = 162	N = 168	N = 128	
Jövő miatti aggodás	(1.)	42	58	61	61
Boldogtalanságérzés	(2.)	14	15	21	29
Kilátástalanság érzése	(3.)	26	26	36	51
Tehetlenség érzése	(4.)	23	27	33	39
Jövőbeni problémák megoldásában bizonytalan	(5.)	39	47	60	61
Állandó fáradtságérzés	(6.)	35	38	41	42
Álmatlanság	(7.)	13	15	21	22
Különböző fájdalomok érzése	(8.)	12	13	18	22
Emésztési zavarok	(9.)	8	11	13	16
Egészsége nincs rendben	(10.)	39	47	60	60

MILYEN LEHETŐSÉGEK VANNAK A KIÉGÉS MEGELŐZÉSÉRE?

Szeretnénk néhány javaslatot tenni arra nézve, milyen feltételek tennék lehetővé, hogy csökkenjen a kiégés veszélye a pedagógusok körében.

- Nyilvánvaló, hogy alapvető az egzisztenciális helyzet javulása. Amíg a tanároknak a szabadságot, szabad időt pénzkereséssel kell tölteniük a megélhetésért, addig nem lesz módjuk a valódi regenerálódásra.
- Az idő előtti nyugdíjba vonulás lehetőségének biztosítása, amennyiben szükségét érzi a pedagógus. Jó néhány ötvenes éveiben járó kollega jegyezte meg, hogy el sem tudja képzelni, mit fog kezdeni 60 évesen a gyerekekkel.
- A szerteágazó kötelezettségek csökkentése, enyhítése. Csak a pedagógusok a megmondhatóit, hogy tanítás–nevelés helyett mi minden mással (adminisztráció, öngazoló papírmunka) kell még foglalkozniuk. Sokszor a lényegre nem jut idő.
- Foglalkozási alternatívák nyitása a pedagógusok számára, átképzési kínálat. Szükség esetén még mindig jobb megoldás, mint a saját, illetve a gyermekek személyiségének károsítása.
- Az oktatási intézmény mentálhigiénés szempontból való szervezeti átvilágítása, és a szükséges változtatások végrehajtása.
- Konzultációs lehetőség, szupervízió biztosítása azon pedagógusok számára, akik érzik a kezdeti tüneteket magukon.
- Kommunikációs képességek javítása, konfliktusmegoldó stratégiák elsajátítása, ami a későbbiekben alacsonyabb terápiás költségek formájában térül meg. Az eredmény egyrésztől kevesebb kiégett tanár, másrésztől erősebben motivált és elégedettebb tanulók, ami hosszú távon, népgazdasági szinten is érezteti hatását.

IRODALOM

- BAGDY E. (1994) Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In Jávorka G., Libor E., Mentlerné Ferenczi T., Zsokai G. (szerk.) *Tanári életkérdések*. Raabe Könyvkiadó KFT., Budapest
- BALLA G. T. (1998) *A pedagógusok élet- és munkakörülményei 1997-ben*. MIE füzetek, Magyar Iskolaszék Egyesület Kiskönyvtára 9. Budapest, 1–19.
- BÁTHORY Z., FALUS I. (1997) *Pedagógiai lexikon*. Karaban Könyvkiadó, Budapest, 162–164., 223.
- BECKER, G. E., GONSCHOREK G. (1994) Das Burnout-Syndrom, Einführung am Beispiel „Lehrberuf“. In Meyer E. (Hrsg.) *Burnout und Stress*. Schneider Verlag, Hohengehren, 3–25.
- CEDOLINE, A. J. (1982) *Job Burnout in Public Education Teachers College*. Columbia University, New York–London, 93–107.

- FEKETE S. (1991) Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer-szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, 1, 17–29.
- GAMSJÄGER E., SAUER J. (1996) Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, 40–56.
- GUGLIELMI, R. S., TATROW, K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 1, 61–99.
- KNAUDER, H. (1996) Burnout und Schulklima. *Erziehung und Unterricht*, 9, 682–688.
- PIKÓ B. (1995) A társas támogatottság hatása az egészségi állapotra. *Végeken*, 1, 12–15.
- SZAGUN, A. K. (1991) Wieder die Symptomkurriererei an einer Systemkrankheit: Mutmaßungen zu Strukturellen Ursachen des Burnout bei Lehrkräften. *Die Deutsche Schule*, 1, 427–433.
- SZALÓKY BÉLÁNÉ (1993) Áruló leszek? *Köznevelés*, 49, 16.
- SZÍJÁRTÓ I. (1994) A jó, a rossz és a hamis. – Tanárszemmel a tanár autonómiáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 345–348.
- THIERING, E. (1996) Miért hagyják el a pályát a tanárok? *Budapesti Nevelő*, 32, 76–80.

TEACHER BURNOUT

PETRÓCZI, ERZSÉBET–FAZEKAS, MÁRTA–TOMBÁ CZ, ZSUZSANNA–ZIMÁNYI, MÁRIA

In literature, we can often meet the phenomenon “burnout”, that might appear in almost every profession, but it is not the same when someone works with human beings or on objects. The machine operated by a burnt out worker will go on with producing, however, if a teacher works without devotion, being frustrated, it will have a negative influence on students. The teacher as a model has very important role for students. If a teacher is not interested in his/her subject, students also will not be interested in it, either. If s/he is not prepared, s/he cannot make students work. If a teacher does not take pleasure in his/her job, students will become uninterested. If they have to bear a teacher with burnout, students will show the signs of uninterest, tiredness, and resignation earlier. Burnout develops gradually during the years. In the beginning, most of the times, early mental symptoms, signs are not taken seriously. Later on, even physical symptoms might appear. Some very significant data are reported in this article. These data have been gained from a survey based on questionnaires, given out to nearly 500 teachers. The aim of our research is to draw attention to the problem of burnout and help prevention, moreover, to encourage those teachers who discover the initial symptoms in their lives to seek support.

Key words: *occupational stress, burnout, mental and physical symptoms, prevention*

MIRE NEVELJÜNK ÉS HOGYAN? SZÜLŐK ÉS TANÁROK VÉLEKEDÉSEI AZ ISKOLAI NEVELÉS CÉLJÁRÓL ÉS EGYES PEDAGÓGIAI MÓDSZEREKRŐL

SZABÓ ÉVA

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: szaboe@edpsy.u-szeged.hu

A tanárok számára az iskolai munka sok öröm és konfliktus forrása is. Az egyik leggyakoribb feszültségforrást sokan a szülőkkel való kapcsolattartásban látják. A szülők gyakran elégedetlenek gyermekeik tanáraival, kétségbe vonják azok szakértelmét, kompetenciáját. Ez főleg a neveléssel összefüggő területeken jelenik meg. A tanárok és szülők közötti konfliktus egyik lehetséges oka, hogy eltérő nézeteket vallanak az iskolai nevelés céljáról és az annak eléréséhez vezető pedagógiai módszerekről.

Kutatásunk célja e különbségek tartalmának feltárása volt. Tanárnőket (N=238) és diplomás anyákat (N=182 – legalább egy iskoláskorú gyermekük van) kérdeztünk az iskolai nevelés céljáról, az elfogadott pedagógiai attitűdjeikről és nevelési konfliktushelyzetben tanúsított viselkedések megítéléséről.

A kérdőíves vizsgálat eredményeként sikerült különbségeket kimutatni a „laikus” és „professzionális” nevelők nézetei között. A szülők erőteljesebben hangsúlyozzák az ismeretátadást, mint nevelési célt, míg a tanárok fontosnak tartják a személyiségfejlesztést is. A szülők inkább elfogadják a keményen követelő, szigorú tanári beállítódást, mint a tanárok, akik viszont egyetértenek a türelmes megértő pedagógiai hozzáállással is. A konfliktushelyzetekben leírt tanári viselkedések megítélésében sok hasonlóság mellett sikerült néhány esetben szignifikáns különbséget találni a két csoport preferenciáiban. A kutatás eredményei megerősítették, hogy a tanár–szülő kapcsolatban felmerülő konfliktusok egy része az eltérő tapasztalatok, valamint a képzettség hatásával magyarázható.

Kulcsszavak: *nevelési cél, attitűd, szülői vélekedések, nevelési konfliktusok, nevelési stílus, tanári viselkedés*

A pedagógiai pszichológiai kutatások egyik fontos területe a tanárok iskolai konfliktusokkal kapcsolatos tapasztalatainak és viselkedésének feltárása. A vizsgálatok egy része a konfliktusforrások percepciójára irányult. Ezekben többnyire arra a

kérdésre keresték a választ, hogy a tanárok milyen területeken érzik leggyakrabban konfliktusokat, milyen tényezőkben vélik felfedezni ezek forrásait.

A lehetséges feszültségforrások megítélésével, rangsorolásával kapcsolatban a hazai és nemzetközi kutatók hasonló eredményre jutottak. Weenman összefoglaló tanulmányában arra vállalkozott, hogy közel 100 közlemény adatait összegezve feltérképezze a kezdő tanárok által észlelt problémaforrások gyakorisági rangsorát. Az elemzés tanúsága szerint az első öt helyen az alábbi területek szerepeltek: 1. fegyelmezés az osztályban, 2. motiválás, 3. az egyéni különbségek kezelése, 4. az értékelés, 5. a szülőkkel való kapcsolattartás. A hazai vizsgálatok közül Óvári Ágnes munkáját kell kiemelni, aki pályakezdő tanárok első évben tapasztalt konfliktusait és azok lehetséges forrásait kutatta. A munkaterület szerinti csoportosításban a Weenman által feltárt rangsorhoz nagyon hasonló eredményeket kapott. A fegyelmezéssel és tanítással kapcsolatos gondok mellett itt is ötödik helyen említették a szülőkkel való kapcsolattartást (ÓVÁRI, 1987). A szülők és tanárok között fellépő gyakori konfliktus egyik lehetséges magyarázata a kompetenciahatárok tisztázatlansága: mi a tanár feladata, milyen területeken befolyásolhatja a gyereket, és melyek azok a problémák, szituációk, amikor már nem avatkozhat be a folyamatokba (SZEKSZÁRDI, 1993). A másik lehetséges magyarázat, hogy a két fél eltérő nézeteket vall a nevelési célokat és eszközöket illetően. A szülők ebben a tekintetben laikusnak számítanak (kivéve a pedagógusszülőket), hiszen sem pedagógiai előképzettségük, sem iskolai gyakorlatuk nincs. Mégis van véleményük a nevelés helyes vagy helytelen eszközeiről, hiszen maguk is gyakorló nevelők. Ezenkívül vannak elvárásaik az iskolával kapcsolatban. A szülők és tanárok nézetei gyakran ütköznek egymással a szülői értekezletek, fogadóórák alkalmával, valamint egy-egy vitás nevelési helyzet megítélésénél. Tanulmányunk célja, hogy feltárja a szülők és tanárok nevelési célokra és egyes pedagógiai módszerekre vonatkozó nézeteit, bemutassa és elemezze azok lehetséges különbségeit.

A SZÜLŐK ISKOLAI NEVELÉSRE VONATKOZÓ NÉZETEIT FELTÁRÓ KUTATÁSOK TANULSÁGAI

A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy ezen a téren nem folytak olyan nagy számban szisztematikus vizsgálatok, mint a szülők egyéb laikus elméleteivel kapcsolatban (pl. fejlődésre, fegyelmezésre, gyermekgondozásra vonatkozó vizsgálatok). A nevelési célokkal kapcsolatos kutatások egy része a szülők iskolával kapcsolatos elégedettségét vagy elégedetlenségét elemzi (FURNHAM, 1988). Ebben a megközelítésben született a kilencvenes évek közepén egy hazai összehasonlító vizsgálat, amelyben demográfiai és gazdasági különbségeket is figyelembe véve kerestek választ arra a kérdésre, hogy milyen elvárásokkal rendelkeznek a szülők gyerekeik iskoláztatására vonatkozóan. Kutatásuk eredményei szerint a szülők iskolai végzettségüktől és társadalmi státusuktól függően másként értékelik az iskolát. A mai és régi iskolarendszer összevetése során nem találtak egyértelmű elköteleződést egyik mellett sem. A szülők véleménye differenciált (GÁBOR, VAJDA,

1995). A másik jellemző vizsgálati módszer ezen a területen az iskolaválasztással kapcsolatos döntés hátterének feltárása. Ezek az elemzések feltételezik, hogy a választott intézmény nevelési elvei egybeesnek a szülők által fontosnak tartott nevelési célokkal (BRANTLINGER, MAJD-JABBARI, GUSKIN, 1996).

A tanári vélekedések, nézetek kutatása a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia határterületén helyezkedik el. A vizsgálatok mind konceptuális, mind módszertani szempontból rendkívül változatosak. Jelen tanulmányban csak a klasszikus értelemben vett attitűdkutatásokat, valamint a nevelési nézeteket hipotetikus helyzetek megoldásával és elemzésével feltáró munkákat tudjuk érinteni.

Az első pedagógiai attitűdkutatások főként a különböző filozófiai áramlatokkal (humanizmus, naturalizmus, idealizmus) való egyetértés mértékét vizsgálták a nemi, életkori különbségek, politikai nézetek viszonylatában (OLIVER, 1953). Az Oliver által kifejlesztett skálát széles körben használták, bár a későbbi kutatások során a „naturalizmus” és „radikalizmus” dimenziót a „gyengédség” bevonásával bővítették (WILSON, BILL, 1976; YOUNG, 1980). Az Oliver-féle skálával körülbelül egy időben dolgozták ki a másik leggyakrabban alkalmazott tanári attitűd kérdőívet, a Minnesota Teacher Attitude Inventory-t (eredeti nevén Teacher Pupil Inventory). Ez a mérőeszköz bizonyítottan magas reliabilitással mérte a gyerekekhez, illetve az iskolai munkához való viszonyt. A mérések eredményeként bejósolható volt a tanárok kapcsolati készsége és tanítási hatékonysága (COOK, LEEDS, CALLIS, 1951).

A hazai tanári attitűdvizsgálatok közül a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében végzett kutatást emeljük ki. A debreceni kutatócsoport által kifejlesztett attitűdskála 12 faktort mér. Ezek közül a tanárok egyértelműen elfogadták a (1) türelmes, megértő magatartást, (2) tekintélyt és igényességet, (3) hatékonyságot és népszerűséget, (4) szigorúságot, következetességet, (5) önzetlenséget, gyermekcentrikus magatartást tükröző faktorok állításait. A leginkább elutasított faktorban a gyerekek fejlődését gátló tekintélyhasználat és a pedagógiai igénytelenséggel párosuló túlzottan engedékeny magatartás jelenik meg (BUGÁN, 1985). Közel 10 évvel a skála kialakítását követően tanárok és laikusok nézeteinek összevetésére használtuk a mérőeszközt. Kutatásunkban tanárokat (67 fő) és elsőéves tanárjelölteket (80 fő) vizsgáltunk. A válaszok ebben a felvételben hat faktorba rendeződtek: (1) a családdal való kapcsolattartás fontosságának elutasítása, (2) a tekintélytiszteltre épülő nevelés elutasítása, (3) a tekintély és szigor helyeslése, (4) az elnéző, engedékeny magatartás elutasítása, (5) a türelmes megértő pedagógia elfogadása, (6) a teljesítményközpontú tanári szemlélet elutasítása. Az eredmények a kilencvenes években nem mutattak egyértelmű elköteleződést egyik magatartás mellett sem. A faktorátlagok szinte minden esetben, minden csoportnál (tanárok, hallgatók) 3,0 körüliek voltak, ami az ötfokú, Likert típusú skálán bizonytalan álláspontot jelez (SZABÓ, 1996). Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a tanárok némiképp elbizonytalanodtak a nevelési eszközök, pedagógiai magatartások helyességét illetően. Ez a változás feltehetően nem független az időközben lezajlott politikai és gazdasági rendszerváltástól, amelynek eredményeként az oktatás területén is erőteljes liberalizáció érvényesült. A nagyobb szakmai és módszertani szabadság egyik következménye az volt, hogy sok tantestületben növekedett a feszültség. Egy ké-

sőbbi, az iskola pszichés klímáját feltáró kutatásunkból kiderült, hogy a nevelők közötti konfliktusok jórészt az eltérő nevelési elképzelések (attitűdök) ütközéséből származnak (SZABÓ, LŐRINCZI, 1998). Ezt a módszertani sokszínűséget a szülői elvárások terén is sikerült tetten érni. A szülők helyeslik és elvárják a szigorú tanári viselkedést, ugyanakkor értékelik az iskolában jelenlévő nagyobb szabadságot. Az egyes pedagógiai módszerek megítélésénél nagy szórással rendeződtek a válaszok (GÁBOR, VAJDA, 1995).

A tanári gondolkodás deduktív megközelítésmódja a nevelési stílus vizsgálata. Ezekben a kutatásokban a konkrét nevelési helyzetekhez kötődő viselkedésintenciókból következtetnek a nevelő által elfogadott nevelési elvekre. A nevelési stílus fogalmának meghatározása nem egyértelmű a szakirodalomban. Weinert ezt a tanári viselkedés stabil jellemzőkkel bíró rendszerként írja le, amely szerinte a személyiség szituációtól független, állandó jellemzője (WEINERT, 1991). Hasonló megközelítésből indul ki az implicit vezetélmélet is, mely szerint a tanár „kognitív interperszonális sémával rendelkezik a saját szerepével kapcsolatban, amely irányítja viselkedését” (NEUBAUER, 1974). Ennek értelmében egy gyermeki megnyilvánulás bátorítása kognitív szinten annak helyesléssel jár együtt, illetve fordítva. Ebből a feltevésből az következik, hogy ha megvizsgáljuk és elemezzük a különböző valós vagy hipotetikus helyzetekre adott tanári válaszokat, akkor közelebb juthatunk a viselkedéstendenciákat vezérlő elvekhez, implicit vagy explicit nézetekhez. A nevelési felfogással kapcsolatos vizsgálatok egyik legjellemzőbb módszere talán éppen ezért a hipotetikus nevelési helyzetek megoldása. Különösen alkalmasnak tűnnek erre azok a helyzetek, amelyekben a nevelő és a diák közötti, esetleg a diákok közötti hipotetikus konfliktushelyzet megoldására kéri a vizsgálati személyeket. A konfliktushelyzetek megoldásában tükröződik a tanár–diák kapcsolat, lehetővé teszi, hogy a tanár divergens módon gondolkodjon az adott helyzetről, mozgósítsa az affektív és kognitív működéseket is, azaz aktiválja a pedagógiai attitűdöket és nézeteket (KÓSÁNÉ, ZÁNKAY, 1985).

Ezen a területen talán a legismertebb a Tausch házaspár megfigyelésre, illetve projektív technikára építő vizsgálata. A későbbiekben az általuk kifejlesztett módszert sokan használták a tanár, tanító személyiségének vizsgálatára. A hazai vizsgálatok közül kiemelkedik Ungárné Komoly Judit munkája, aki a gyerekek válaszaiból következtetett vissza a tanítók jellemző viselkedéseire (UNGÁRNÉ, 1978). Hasonló technikát alkalmazott Kósáné Ormai Vera annak feltárására, hogy a tanárok, pszichológusok hogyan reagálnának fegyelmi konfliktusokban (KÓSÁNÉ, 1981). A hipotetikus vagy valóságos konfliktushelyzetek megoldását feltáró vizsgálatok minden esetben eredményesnek bizonyultak a különböző nevelői felfogások azonosítására, egymástól való elkülönítésére, az egyes csoportok összehasonlítására. Ezért ezt a technikát saját kutatásunk során is alkalmaztuk.

LAIKUSOK ÉS TANÁROK NÉZETEIT, VISELKEDÉSÉT ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK

Az iskolai nevelés területén számos összehasonlító vizsgálatot végeztek a laikus-professzionális különbségek tisztázása érdekében. A kérdésfeltevés általában a gondolkodás jellemzőinek és tartalmának különbségeire vonatkozott. Ezekben a kutatásokban szakértőnek vagy professzionálisnak általában a legalább öt éve gyakorló tanárokat tekintik (legalább öt éve a pályán lévő), a laikusok csoportjába pedig a képzés különböző fokán álló tanárjelölteket, irányítással, fiatal kollégák vezetésével is foglalkozó kutatókat, szülőket, illetve diákokat szoktak választani.

A legáltalánosabban felmerülő kérdés, hogy miben különbözik a gyakorló tanár és a laikus gondolkozása, amikor iskolai helyzeteket kell megítélni, esetleg akciótervet kell kidolgozni. A kommunikációban, valamint a hétköznapinak nevezhető iskolai problémák megoldásában nem sikerült szignifikáns különbséget találni a képzett és képzetlen nevelők között (TURNER, 1964; JONES, 1997). Azonban a szituációk elemzésében, a tanítással specifikusan összefüggő tevékenységek és gondolkodás terén egyértelmű minőségi különbségeket mutattak ki a gyakorló tanárok és a laikusok között (BERLINER, 1987; WOOLFOLK, HOY, 1990; LEVIN, 1995; TURNER, 1964; JONES, 1997). Az egymástól függetlenül, de hasonló módszerekkel folyó kutatások egybehangozva azt bizonyítják, hogy a *gyakorlott tanárok*:

- Kidolgozottabb ismeretekkel rendelkeznek a tanítás során fellépő problémák megoldásához.
- Jobban összpontosítanak a problémára, és alternatív megoldások mentális kimunkálására is képesek.
- A helyzetek elemzésében komplex megközelítést alkalmaznak (a tanár, a diák, az osztály szemszögéből egyaránt képesek elemezni).
- Képesek önreflexióra, saját tanári viselkedésük hatásainak elemzésére, viselkedésüket képesek bizonyos mértékig kívülállóként, objektív szempontok alapján megítélni.
- Összetettebb módon indokolják saját álláspontjukat.
- Inkább folyamat-, mint személyorientált a megközelítésmódjuk.
- A gyerekek megítélésében több, árnyaltabb kategóriát használnak, nem annyira az egyénekre, mint inkább az osztályra összpontosítanak.

Ezek a különbségek egyértelműen a tapasztalat hatásával magyarázhatók, mert a tanárképzés záró szakaszában lévők és a kezdő tanárok (akik még kevesebb, mint egy éve tanítanak), valamint a tanítás szempontjából gyakorlatlanok között sem mutatkozott lényeges eltérés (LAGANA, 1970; GOLNHOFER, NÁDASI, 1981).

Saját kutatásunkban komplex módon közelítünk a tanárok és szülők neveléssel kapcsolatos felfogásához, a nevelési célok, a pedagógiai attitűdök és a hipotetikus nevelési konfliktusok megoldásának elemzésén keresztül. Az általunk használt kérdészi módok a nyitottság és absztraktság különböző fokozatait jelenítik meg. A nevelési célok vizsgálata nyitott kérdésben történt – ez a legelvontabb szintű kérdés is egyben. Az attitűdskála-technika az egyetértés mértékének vizsgálatára már jóval zártabb vizsgálo eljárás, egyben kissé konkrétabb szinten ad képet a né-

zetek tartalmáról. A hipotetikus nevelési helyzetek megítélése zárt (válaszalternatívákra épülő) technikával történt, és a legkonkrétabb (szituatív) szinten közelít a vizsgálat tárgyához.

A vizsgálat hipotézisei

1. Feltételezzük, hogy a szülők és tanárok másként ítélik meg az iskolai nevelés legfontosabb céljait.
2. A tanári viselkedések megítélésénél a szülők az általuk fontosnak vélt nevelési cél megvalósítását szolgáló beállítódást fogják preferálni. Hasonlóképpen kongruenciát feltételezünk a tanárok cél és eszközfeldolgozásában.
3. A hipotetikus nevelési helyzetek megoldásában is megnyilvánulnak az elvi fel fogás különbségei. A tanárok vélhetően gyakrabban alkalmaznak olyan megoldásokat, amelyek a professzionális megközelítést tükrözik (hosszabb távú, folyamatorientált, több szempontot mérlegelő).

A vizsgált minta és az alkalmazott eszközök bemutatása

A vizsgálatba tanárnőket ($N = 237$) és olyan diplomás anyákat ($N = 182$) vontunk be, akiknek semmilyen pedagógiai végzettsége és tanári tapasztalata nincs, viszont egy vagy több gyermekük jelenleg iskolába jár. A mintaválasztásnál homogenitásra törekedtünk, iskolázottság, életkor és nem szempontjából. A nőket azért választottuk, mert a tanári pálya köztudottan elnőiesedett, és a legtöbb családban az iskolával való rendszeres kapcsolattartás is az anyák feladata.

Alkalmazott eszközök: Vélekedések az iskolai nevelés céljáról

Az iskolai nevelés céljának meghatározása elvont, általános szinten tükrözi a neveléssel kapcsolatos felfogást. Mivel az utóbbi években nem történtek vizsgálatok ezen a téren, célszerűnek láttuk, hogy a lehető legnyitottabban közelítsünk a kérdéshez, hogy a válaszok valóban a kérdezettek gondolkodását és vélekedését tükrözzék. A kérdőíves vizsgálatban feltett nyitott kérdésre („Kérjük, néhány mondatban fogalmazza meg, hogy Ön szerint mi az iskolai nevelés célja.”) a tanárok és a szülők szabadon fejthették ki véleményüket. A válaszokat azután tartalomelemzésnek vetettük alá.

Skálarendszer a pedagógiai attitűdök mérésére

Ezt a mérőeszközt a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében fejlesztették ki 1983-ban (BUGÁN, 1983). A kutatás során végzett elővizsgálatok alkalmával meg-

győződünk arról, hogy a skálarendszer valóban alkalmas a különböző pedagógiai nézetekkel való egyetértés mérésére. Az eltelt idő és a megváltozott társadalmi körülmények miatt néhány kérdés érvényét veszítette, ennek megfelelően az elővizsgálatok során korrigáltuk az eredeti eljárást. Az általunk alkalmazott kérdőív 39 itemből álló, ötfokozatú Likert-skála. A kérdések feltárják a legjellemzőbb tanári magtartásokkal (szigorú követelés, türelmes, megértő pedagógia és engedékenység) kapcsolatos attitűdöket, valamint a család és az iskola kapcsolatára vonatkozó nézeteket.

„Hipotetikus nevelési helyzetek” kérdőív

Ezt a saját fejlesztésű vizsgáló eszközt a preferált, illetve elutasított konfliktusmegoldási módok feltárására terveztük. A kérdőív – amelyet valós iskolai konfliktushelyzetek alapján állítottunk össze – 10 helyzet rövid leírásából áll. A kérdőív tartalmaz általános iskola felső tagozatában és gimnáziumi korosztályban felmerülő helyzeteket, illetve olyan szituációkat, amelyekben nincs utalás sem az életkorra, sem a résztvevők nemére vonatkozóan. Ez széles körben alkalmazhatóvá teszi. A megoldandó konfliktus minden esetben tanár és diák, illetve tanár és diákok csoportja között jelenik meg. A példák között vannak értékrendet és konkrét szükségleteket érintő konfliktusok is.

Az elővizsgálat során ezt a kérdőívet tanárok és tanárjelöltek teljesen szabadon válaszolták meg („Írja le, hogy mit tenne ebben a helyzetben mint tanár”). A válaszokat tartomelemzésnek vetettük alá, és a leggyakoribb megoldásmódok felhasználásával négyalternatívás, feleletválasztós kérdőívet hoztunk létre. A bemutatásra kerülő vizsgálatban a kérdezetteknek az volt a feladata, hogy jelöljék meg a számukra leginkább elfogadható megoldást.

AZ EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE

A nevelési céllal kapcsolatos felfogás feltárása és összehasonlítása

A nyitott kérdésre adott válaszok elemzésekor a tartalmi kategóriákat nem előzetes szempontok alapján, hanem a gyakrabban felmerült vélekedések alapján hoztuk létre. Ennek eredményeként a válaszok 35 kategóriába rendeződtek. A tanárok és szülők válaszait két független kódoló sorolta be a 35 csoportba. A kódolók közötti egyetértés 93%-os volt. Az eltéréseket megvitattuk és közösen döntöttünk az adott válasz besorolásáról. A válaszadásnál jellemző volt, hogy a kérdezettek nem egy, hanem több célt jelöltek meg. Ezeket az említés sorrendjében rögzítettük. A megjelölt célok száma 1–5-ig terjedt. A legtöbb kérdezett azonban két célt jelölt meg. Ezért az elemzés során az első két helyen említett célokra koncentrálunk.

A teljes mintát figyelembe véve azt látjuk, hogy első helyen (az említés sorrendje alapján) a „tárgyi tudás” átadása szerepel. A második leggyakrabban említett cél

ezen a pozíción a „személyiségformálás”. Ezek az eredmények visszatükrözik az iskola oktató–nevelő funkciójával kapcsolatos felfogást. A harmadik leggyakoribb cél az úgynevezett „sokoldalúan fejlett ember”. Ezt a kategórianevet nem összefoglaló címkeként adtuk, hanem akkor alkalmaztuk, ha a válaszadó szó szerint ezt írta, esetleg bővebben is kifejtette. Ennek a kódnak a megjelenése azért figyelemre méltó, mert egyetlen szótól („szocialista”) eltekintve a 70-es és 80-as évek pedagógiai szakirodalmának célmegjelölését tartalmazza. Az első helyen negyedik legnagyobb gyakorisággal az „életre” nevelés szerepelt. Ez a kategórianev szintén eredeti megfogalmazást tükröz, csak akkor alkalmaztuk, ha a kérdezett ezt a kifejezést használta. Ez a céltételezés meglehetősen általános, közhelyszerű, ezért használatát semmiképpen nem tekinthetjük a professzionalitás jegyének. A tanárok és szülők célmegjelölését összevetve azt láttuk, hogy ezt a kódot a laikusok esetében kellett gyakrabban használni, igaz a különbség nem szignifikáns, inkább csak tendenciaszerű.

A második helyen (az említés sorrendje alapján) leggyakrabban említett cél az „erkölcsös viselkedésre nevelés” volt, de a tárgyi tudás és a személyiségformálás aránya is magas maradt. Figyelemre méltó jelenség, hogy a kérdezettek gondolkodásában az erkölcsi nevelés önálló nevelési célként fogalmazódik meg, holott azt a szakirodalom a személyiségfejlesztés részének tartja. Ezen a helyen a másodikként megjelölt célok között merült fel viszonylag nagy gyakorisággal a „közösségi lényé válás”, ami mint kifejezés szintén az elmúlt évtizedek szóhasználatát tükrözi, de jelentése ebben a kategóriában a „másokért szívesen dolgozó”, „társaságra vágyó ember” tartalmakkal bővült.

Az első helyen említett célokat megvizsgáltuk abból a szempontból, hogy a tanár és nem tanár csoport milyen gyakorisággal jelölte az egyes kategóriákat, és figyelemre méltó különbségeket találtunk. A χ^2 próbák eredménye szerint a tárgyi tudást a szülők szignifikánsan gyakrabban említették (Pearson = 16,51; $p < 0,001$), míg a személyiségformálás a tanárok válaszaiban volt jellemzőbb (Pearson = 11,36; $p < 0,05$). Ez azt jelentheti, hogy a szülők kevésbé tartják fontosnak a nevelő funkciót. Mivel ezt a kódot akkor használtuk, ha a kérdezett ezt a kifejezést írta válaszában, az is felmerülhet, hogy a szülők ugyanolyan fontosnak tartják ezt a célt, mint a tanárok, csupán nem használják ezt a tudományosabb kifejezést. Annak érdekében, hogy eldöntsük, melyik magyarázat áll közelebb a valósághoz, elvégeztük a tényezők csoportosítását.

A további elemzéshez a korábbi 35 kategóriát hét nagyobb tartalmi egységbe soroltuk. Az új csoportokat és azok gyakorisági százalékát az 1. táblázat mutatja.

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a kategóriák nagyobb csoportokba rendezése után is ugyanazok a célok emelkednek ki az első és a második helyen is. Az elsőként említett kategóriák között megmaradt az „intellektuális képességek és tudás” fejlesztésének elsődlegessége, ezt követi a második leggyakoribb összevont kategória, a „személyiségfejlesztés”. Harmadik lett az elsőként említett célok között az „egyéb” összevont kategória, amelybe a viszonylag nagy arányban jelölt „sokoldalúan fejlett ember” és néhány apróbb, máshová egyértelműen be nem sorolható kategória tartozott.

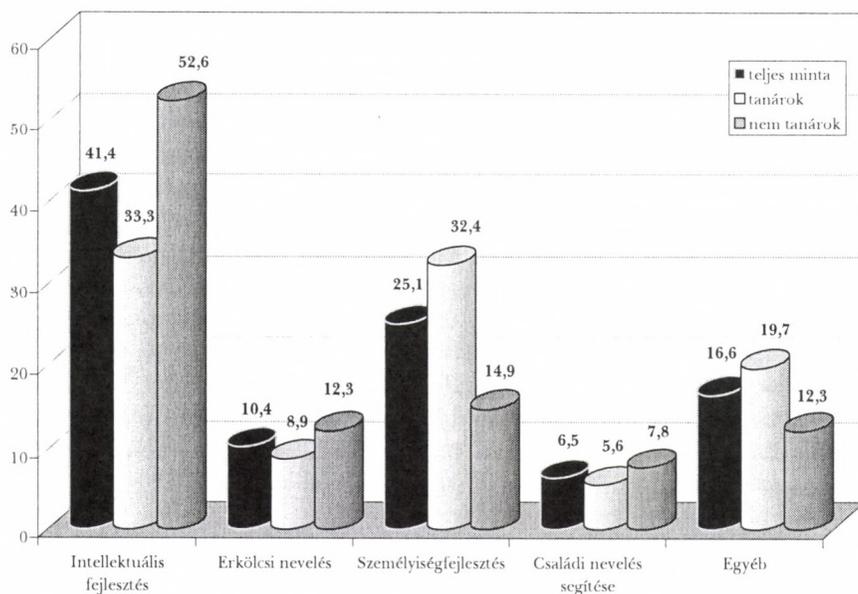
1. táblázat. Az első és második helyen említett célok csoportosítás utáni százalékos gyakorisága

Csoportok	Intellektuális fejlesztési célok		Erkölcsei nevelés		Személyiségfejlesztés		A családi nevelés segítése		Egyéb	
	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely
Teljes minta	41,4	27,1	10,4	19,9	25,1	31,7	6,6	7,2	16,6	14,1
Tanárok	33,3	24,7	8,9	17,6	32,4	37,6	5,6	6,5	19,7	13,5
Nem tanárok	52,6	30,1	12,3	22,8	14,9	24,3	7,8	8,1	12,3	14,7

A másodikként említett célok között a csoportosítást követően a személyiségfejlesztés került első helyre, a második leggyakoribb az intellektuális fejlesztés és harmadik az erkölcsi nevelés blokk.

A tanárok és nem tanárok által első helyen említett célok csoportosítás utáni gyakoriságát az 1. ábra mutatja.

Az ábrán is szembevetendő, hogy a szülők lényegesen gyakrabban említették az intellektuális képességekkel összefüggő fejlesztési célokat, mint a tanárok, és a személyiségfejlesztés tartalmú kategóriacsoportba tartozó célokat szignifikánsan több tanár fogalmazta meg első helyen (Pearson = 23,4; $p < 0,001$). Ezek az eredmények egybecsengenek a korábban már említett Gábor László és Vajda Zsuzsa által végzett vizsgálat adataival (GÁBOR, VAJDA, 1995).



1. ábra. A tanárok és nem tanárok által első helyen megjelölt célok gyakorisága a csoportosított kategóriák alapján

A szülők gyakrabban említették azokat a célokat, amelyeket az „erkölcsi nevelés” és a „családi nevelés erősítése” csoportokba soroltunk. Az egyéb kategória esetében a kiemelkedő különbséget elsősorban az magyarázza, hogy ebbe a csoportba került a „sokoldalúan fejlett ember” kategória, amit a tanárok szignifikánsan gyakrabban említettek az első helyen.

A pedagógiai attitűdök vizsgálata, valamint az iskola és család kapcsolatára vonatkozó nézetek

A pedagógiai kérdésekkel kapcsolatos attitűdök vizsgálatára egy 39 itemből álló skálát használtunk, amelyet eredetileg a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében fejlesztettek ki. A skála módosított változatával végzett kutatásaink bizonyították a mérőeszköz alkalmasságát. A korábbi vizsgálatok eredményére támaszkodva, valamint saját kérdésfeltevésünket szem előtt tartva az itemeket hat csoportba rendeztük. A csoportosítás létjogosultságát az adatok faktoranalízisének eredménye összességében megerősítette. A csoportosított alskálákat az 1. mellékletben mutatjuk be.

Az első alskálába azokat az itemeket soroltuk, amelyek a szigorú, keményen követelő, tekintélyes tanári viselkedéssel kapcsolatos állításokat tartalmazták. Az állításokkal való egyre nagyobb fokú egyetértés (5-höz közelebb eső értékek) az ilyen tanári magatartással kapcsolatos negatív attitűdöt tükrözi. Kivéve két fordított kijelentést, amelyek értékeit az átlagok kialakításánál transzformáltuk. A második kérdéscsoport a türelmes, megértő tanári hozzáállással kapcsolatos attitűdöket vizsgálja. Ebben az esetben a magasabb értékek pozitív attitűdöt tükröznek, kivéve egy fordított állítást, amelyet az átlag számításakor szintén transzformáltunk. A harmadik alskála két állítást foglal magába, amelyekkel való egyetértés az engedékeny tanári magatartás elutasítását jelenti.

A másik három alskála a család és az iskola viszonyára vonatkozik. Ezek közül az első arra a kérdésre keresi a választ, hogy a hatékony iskolai neveléshez szükséges-e ismerni a tanárnak a gyerekek iskolán kívüli körülményeit. A magasabb értékek ebben az esetben a családi háttér ismerete melletti elköteleződést jelentik. (Kivéve egy állítást, amelyet az átlagolásnál átfordítottunk.) A második kérdéscsoportba azok az itemek kerültek, amelyek az iskola és a család kapcsolatában meglévő feszültségekre utalnak. A magasabb érték azt jelenti, hogy a kérdezett véleménye szerint a viszony általában feszült. Végül a harmadik alskála ebben a tartalmi blokkban a családi nevelés elsődlegességét hangsúlyozó itemeket tömöríti. Azok a válaszadók, akik magas pontszámot értek el ezen az alskálán, vallják, hogy a családi nevelés hatásait az iskola nem képes befolyásolni. Az egyes csoportok átlagpontszámait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A pedagógiai attitűdöket és a család–iskola kapcsolatra vonatkozó nézeteket vizsgáló kérdőív eredményei

	A szigorú tanári viselkedés elutasítása		A türelmes tanári magatartás elfogadása		Az elnéző tanári viselkedés elutasítása	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Teljes minta	2,51	0,59	2,95	0,67	3,21	1,06
Tanárok	2,45	0,57	2,99	0,62	3,22	1,07
Nem tanárok	2,58	0,60	2,89	0,72	3,17	1,05

	A családi környezetet ismerni kell		Az iskola és a család viszonya feszült		A családi nevelés hatása erősebb	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Teljes minta	3,61	0,63	3,73	0,85	3,34	0,78
Tanárok	3,67	0,57	3,86	0,74	3,30	0,76
Nem tanárok	3,52	0,70	3,56	0,96	3,38	0,88

A teljes minta adatait elemezve azt láthatjuk, hogy a szigorú tekintélyes tanár személyiség-romboló hatását a kérdezettek nem fogadják el. Nem gondolják, hogy a gyerekek félnének az ilyen tanároktól, és azt sem gondolják, hogy a keményen követelő tanárok által elért eredmények csak látszateredmények volnának. Ezzel szemben az engedékenységet elutasítják, és az igényesség hiányával társítják. A türelmes, megértő pedagógiát elfogadják, és bizonyos mértékig helyeslik. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ebben a kérdéscsoportban magas szórás értéket kaptunk, ami arra utal, hogy a türelmes viselkedés megítélésében nincs olyan mértékű egyetértés, mint az előző két kategóriánál.

Mint a 8. táblázaton látható, a család és iskola kapcsolatában a kérdezettek elismerték a családi hatások elsődlegességét, úgy vélték, hogy azokon az iskola csak keveset változtathat. A családi környezet ismeretét talán éppen ezért tartják fontosnak, mégis úgy ítélik meg, hogy a szülő és az iskola viszonya gyakran feszült.

A két alminta adatainak összehasonlítása néhány esetben szignifikáns különbséget mutatott. Eszerint a tanárok inkább elfogadják a türelmes megértő pedagógusi magatartást, mint a szülők ($F = 5,13$; $p < 0,05$). A szülők kevésbé tartják fontosnak, hogy a tanár ismerje a gyerek otthoni környezetét ($F = 5,52$; $p < 0,05$), és kevésbé érzik feszültnek az iskola és a szülők viszonyát ($F = 4,63$; $p < 0,05$).

A tanárok csoportján belül a középiskolában tanítók erőteljesebben elutasítják az elnéző magatartást, mint az általános iskolában tanítók ($F = 5,13$; $p < 0,05$) és kevésbé tartják ártalmasnak a kemény, szigorú tanári hozzáállást ($F = 7,02$; $p < 0,05$). Ez az eredmény megfelel a köztudatban is elfogadott szerepelvárásoknak. Az általános iskolás gyerekekkel való bánásmód fontos eleme a megértés és bizonyos érzelmi kapcsolat. A középiskolától már kevésbé várnak nevelést, erőteljesebb hangsúly van az oktatáson a felvételre vagy szakmára való felkészítésen.

Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása

A vizsgálatnak ebben a részében egy korábbi kutatás eredményeként kialakult mérőeszközt használtunk. A tíz iskolai konfliktushelyzet leírását minden esetben négy lehetséges megoldás követte. Az alternatívák megfogalmazása a korábbi szabad válaszadás tartalomelemzését követő leggyakoribb megoldásokat tükrözi. A tíz helyzetben összesen kilencféle megoldás fordult elő viszonylag nagy gyakorisággal. Ezek az alternatívák az egyes helyzetekben nem azonos arányban jelentek meg, ami arra utal, hogy az alkalmazott nevelési eszköz, technika vagy stílus melletti elköteleződés nem teljesen szituációfüggetlen és nem feltétlenül kizáró jellegű. Sokkal valószínűbb, hogy bizonyos nézetrendszerhez valamilyen megoldási mintázat tartozik, amelynek egyes elemeit a szituációs jellemzők aktiválják. Kérdésünk tehát az, hogy az általunk felkínált 10 helyzet jellegzetességei milyen nevelési eszköz mintázatokat aktiválnak és a tanárok, valamint a szülők preferált megoldáskészletei milyen eltéréseket mutatnak.

A mérőeszköz kialakítása során a helyzetek megválasztásánál törekedtünk a tartalmi sokszínűsésre, arra, hogy az iskolában előforduló leggyakoribb helyzetek és a korábbi kutatások során már használt konfliktustípusok is megjelenjenek. A helyzetek leírását és a konfliktuskezelési módok kódját a 2/a és 2/b mellékletek tartalmazzák.

A hipotetikus nevelési helyzetekre adott válaszok elemzését is a teljes minta, majd a két csoport összehasonlításának vizsgálatával kezdjük. Az egyes alternatívák választási gyakoriságát a 3. táblázat mutatja.

Ha a táblázat oszlopait áttekintjük, láthatjuk, hogy az egyes megoldásmódok eltérő arányban jelentek meg a tíz helyzetben. A leggyakrabban felkínált kategória a „konstruktív együttműködés” (7 esetben), ezt követi a „büntetés” és „figyelmeztetés” (6-6 esetben), majd a „semmit sem tesz” és a „prédikálás” (5-5 esetben), végül a „kompromisszum”-ajánlás és a „tanár egyedül” következik. A spontán válaszadáshoz képest azonban az explicit javaslatok választása a két kategóriában (4-es és 2-es) már nem ennyire kiegyenlített. Igaz ugyan, hogy ahol lehetett, igen nagy arányban éltek a válaszadók a „konstruktív együttműködés” választásával, de volt olyan helyzet, ahol annak ellenére, hogy felkínáltuk ezt a lehetőséget, mégsem ezt választották a legtöbben. Másrészt a „büntetés” választása az egyik legalacsonyabb arányú a felkínált alternatívák között. Ez nemcsak a büntetés valódi helytelenítését, hanem a vélt elvárásoknak való megfelelési igény hatását is jelentheti. A kérdezettek talán úgy vélték, hogy a kérdőívet pszichológusok fogják olvasni, értékelni, ők pedig valószínűleg nem helyeslik a büntetés alkalmazását.

Figyelemre méltó, hogy milyen kevesen választották a felkínált „semmit sem tesz” megoldásokat. Úgy tűnik, hogy a nevelő szerepre vonatkozó nézetek között erőteljesen dominál a tanár aktív irányító szerepe, ami nem engedi meg, hogy szó nélkül hagyjon bizonyos viselkedéseket.

3. táblázat. Az egyes helyzetekben alkalmazott megoldások gyakorisága

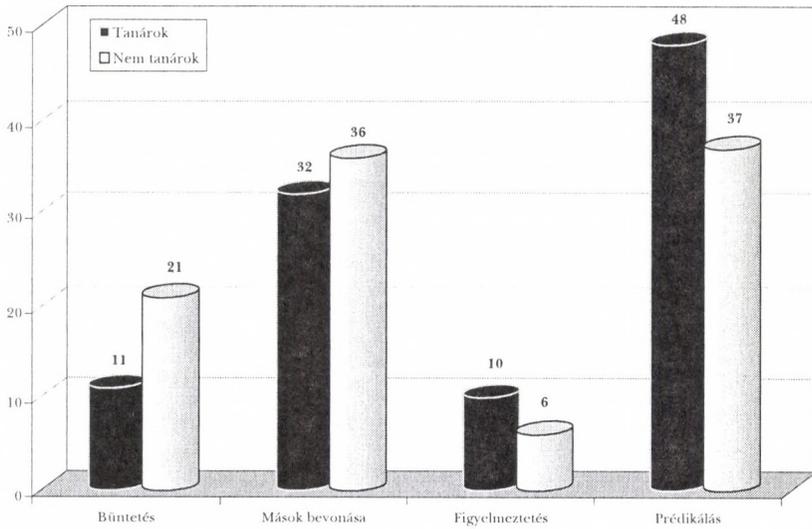
A helyzet sorszáma	A megoldások kódszámai és a választás gyakorisága százalékban								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
* 1 „E”	15,1	–	–	–	20,1	24,0	40,8	–	–
2 „K”	–	1,9	–	39,4	17,4	–	–	41,3	–
3 „K”	–	15,3	–	33,6	7,9	–	–	43,2	–
4 „SZ”	–	14,4	–	46,8	–	9,6	–	–	29,3
5 „K”	4,6	–	–	54,5	10,5	–	–	–	30,4
6 „V”	–	17,5	29,7	–	2,9	–	49,9	–	–
7 „K”	1,9	2,4	–	75,2	–	–	20,5	–	–
8 „E”	–	–	14,4	36,3	–	12,7	36,5	–	–
9 „K”	19,3	–	–	71,5	–	5,7	–	–	3,5
10 „K”	3,4	14,5	–	–	43,0	39,1	–	–	–

* A szabálysértés jellege

- 1 semmit nem tesz
- 2 büntetés
- 3 mások bevonása
- 4 konstruktív együttműködés

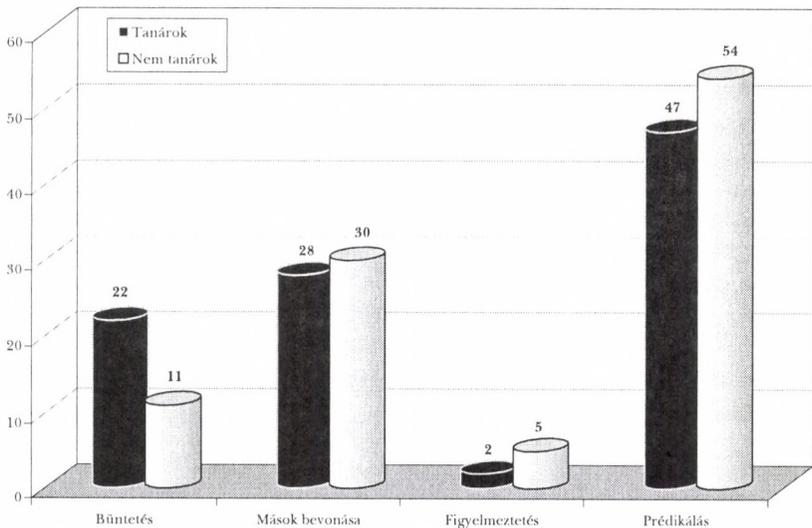
- 5 figyelmeztetés
- 6 tanár egyedül
- 7 prédikálás
- 8 oknyomozás
- 9 kompromisszum

A szülők és tanárok választásait összehasonlítva azt találtuk, hogy a kilenc lehetséges megoldás választásának aránya meglehetősen hasonló. A szülők is preferálták a konstruktív megoldást, és kevésbé tartották helyesnek a büntetést. A kompromisszumajánlást azonban szignifikánsan kevesebben választották ($F=11,38$; $p < 0,05$). Hasonlóképpen ritkábban jelölték a passzív tanári hozzáállást tükröző válaszokat, amikor a tanár semmit nem tesz, hanem tudomásul veszi a helyzetet, vagy beleegyezik a gyerekek kívánságába ($F=4,15$; $p < 0,05$). Az egyes helyzetek megítélésének összehasonlításánál azt találtuk, hogy a két csoportban az egyes megoldási alternatívák választásának eloszlása a 10 esetből 7-ben megegyezett. A 3-as, 6-os és 10-es helyzet esetében azonban az eloszlások azonosságára vonatkozó hipotézist a χ^2 próba eredményeként el kellett vetnünk. A választott alternatívák százalékos megoszlását a 2/a, 2/b és 2/c ábrák szemléltetik.



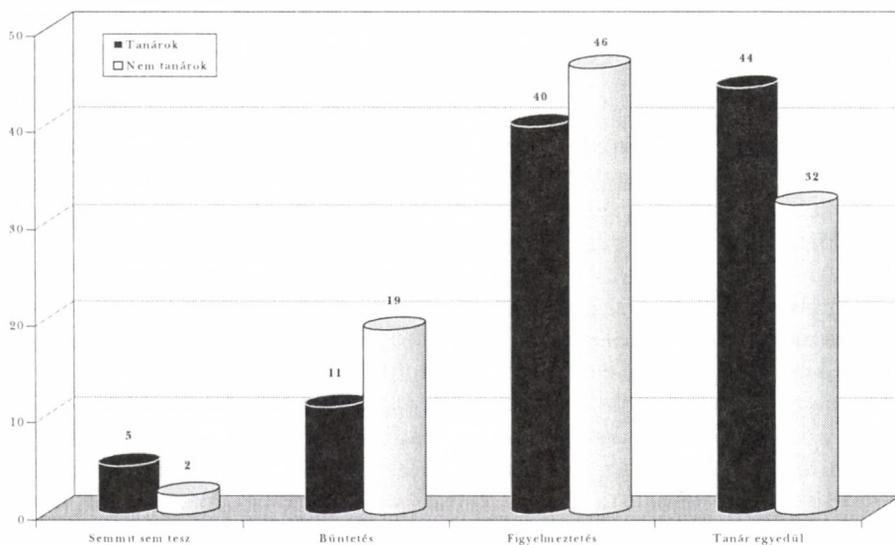
2/a ábra. A 3. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

Az ábra alapján jól áttekinthető a két csoport választási mintázatának különbsége. A „padra firkálás” esetében (3-as helyzet) a szülők szignifikánsan nagyobb arányban adtak volna büntetést a gyerekeknek, mint ahogyan azt a tanárok tették, és jóval kevesebben kezdtek volna az okok felderítéséhez (Pearson = 13,04; $p < 0,05$).



2/b ábra. A 6. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

A 2/b ábra alapján nyilvánvaló, hogy a „verekedés” esetében (6-os helyzet) azonban kevésbé szigorúan ítélkeztek, mint a tanárok, és szignifikánsan kevesebben adtak volna büntetést, inkább a „prédikálás” mellett döntöttek. Végül a házi feladat el nem készítése (10-es helyzet) a szülők szerint olyan vétség, amelyet nagyobb arányban büntettek volna, mint a tanárok, akik viszont hajlamosak voltak önálló aktivitással (újabb, fejlesztő feladatok adása) megoldani a helyzetet (lásd 2/c ábra).



2/c ábra. A 10. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

A felmerült különbségek a tanárok és a szülők nézőpontjának, tapasztalatának és pedagógiai képzettségének különbségeire utalnak.

MEGVITATÁS, A HIPOTÉZISEK MEGVÁLASZOLÁSA

Kutatásunk eredményei egyértelműen alátámasztották előzetes hipotéziseinket. A tanárok és a szülők nézetei az általunk vizsgált területeken bizonyos mértékig különböznek egymástól.

A nevelési célokkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a szülők kissé erőteljesebben hangsúlyozzák a tárgyi tudás átadását, míg a tanárok kiemelik az általános személyiségfejlesztést is. A laikus nevelők és a tanárok is külön kezelik az erkölcsi neveléssel kapcsolatos kérdéseket. A szülők ennek a területnek a fejlesztését igénylik a tárgyi tudás átadásán túl. Számukra a tanár kompetenciája nem kell

hogy kiterjedjen a nevelés más területeire. Ezt támasztja alá a család és iskola viszonyára vonatkozó kérdések elemzése is. A szülők kevésbé tartják lényegesnek, hogy a tanár ismerje a gyerek otthoni környezetét. A Szekszárdiné-féle konfliktuselemzés is rámutat a kompetenciahatárok eltérő felfogására, mint feszültségforrásra (SZEKSZÁRDI, 1993). Jelen vizsgálat megerősítette ezt a feltevést. A feszültség feloldását mégsem abban látjuk, hogy a tanárok mondjanak le a személyiség egészének fejlesztését célzó törekvéseikről. Ezt lehetetlen is volna megvalósítani, hiszen az oktatás és a nevelés csupán elméleti szinten választható el egymástól. Másrészt figyelembe kell vennünk, hogy az általunk kérdezettek az értelmiségi szülők csoportjába tartoztak, akik valószínűleg úgy ítélik meg, hogy gyermekük személyiségfejlesztéséhez a család megfelelő támogatást nyújt. Nyilvánvaló azonban, hogy más társadalmi csoportok, rétegek gyermekei nincsenek ilyen kedvező helyzetben.

A pedagógiai attitűdök terén megfogalmazott feltevésünk is beigazolódott. A szülők, az általuk fontosnak vélt célok megvalósításához leginkább illeszkedő szigorú, határozottan követelő tanári magatartást preferálják. A tanárok is helyesnek tartják ezt az attitűdöt, de a türelmes, megértő pedagógiai hozzáállást nagyobb mértékben elfogadják, mint a szülők. Különösen igaz ez az általános iskolában tanítókra.

A hipotetikus nevelési helyzetek megítélésében a hasonlóságok mellett három szituációban találtunk különbséget a két csoport válaszainak gyakorisági eloszlásában. A különbségeket az eltérő tapasztalatokkal és a képzettségbeli különbségekkel lehet magyarázni. A tanárok feltehetően tapasztalatból tudják, hogy az agresszív viselkedés esetében (6. helyzet) a prédikálás gyakran hatástalan. A felfokozott érzelmi állapotban lévő gyerekek talán meg sem értik a morális szempontokat hangsúlyozó érvelést. A tanárok a képzés során szerzett pszichológiai és pedagógiai ismereteikből, valamint saját tapasztalatukból tudhatják, hogy egy adott szituációban mutatott gyermeki viselkedésnek számos különböző oka lehet, és az intervenciót csak az okok ismeretében érdemes elkezdeni.

A szülők a padot firkáló gyerek viselkedéséből csak a fegyelemsértést és a rongálást emelték ki, ezért gyakrabban javasoltak büntetést. Ugyanakkor figyelmen kívül hagyták azt az értelmezési lehetőséget, hogy a padra firkálás a feladatértés nehézségére, az elakadásra utaló jel is lehet. A figyelmeztetés, büntetés az aktuális helyzetet lezárja, de a fejlesztő pedagógiai értéke erősen megkérdőjelezhető, míg az okok felderítését követő tanári akció lehet segítő.

A 10. helyzetben, amikor a gyerek nem ír házi feladatot, a szülők szintén a szabálysértést tekintették alapinformációnak, a tanárok valószínűleg a gyerek véleményét fogadták el, miszerint számára ezek a feladatok már nem jelentenek kihívást, fejlődési lehetőséget. Ezért ők gyakrabban döntöttek az új típusú feladatok kijelölése mellett, ami azzal együtt, hogy feltehetően megelőzi a következő szabályszegő viselkedést, képességfejlesztő hatása is. Ez a folyamatorientált, több szempontot is mérlegelő gondolkodásmód egyértelműen a professzionalitás jele.

A tanárok és szülők nézetei absztrakt és konkrét szinten is mutatnak bizonyos eltéréseket. Ezek a különbségek magyarázhatják a szülő–tanár viszony feszültségeit, hiszen a szülők egyes tanári viselkedéseket saját tapasztalataikra és laikus nézeteikre támaszkodva helytelenítene. Az ilyen szituációk felmerülése feszültsé-

get, vitát eredményezhet a fogadóórákon vagy szülői értekezleteken. A két csoport felfogásának eltérései részben a tanárok többlettudásával és tapasztalataival magyarázhatóak, ezért az ebből fakadó konfliktusok kiküszöbölésére nincs reális esély. A tanároknak sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy megértsék a szülői félelmek, kritikák okait és professzionálisan legyenek képesek viselkedni az adott helyzetben. El kell fogadnunk, hogy nem minden konfliktust lehet megoldani, mégis úgy véljük, hogy a tanároknak törekednie kell a szülőkkal való jó együttműködésre, hiszen a személyiségformálás, nevelés terén a két csoport munkája és annak eredményessége bizonyos mértékig összefügg egymással.

A szülő–tanár kapcsolatban felmerülő feszültségek kezelésére azonban sok tanár nincs felkészülve, ami részben a képzés hiányosságával magyarázható. Néhány figyelemre méltó kísérlettől eltekintve a hazai tanárképzés rendszerébe még nem épültek be azok az eljárások, amelyek lehetővé tennék, hogy a jelöltek ne csak elméleti tudással, hanem a konfliktuskezelés kommunikációs eszközeinek ismeretével és készség szintű alkalmazásával felvértezve kerüljenek a pályára.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az attitűdskála tematikusan csoportosított alkálái

A szigorú, tekintélyes tanári magatartás elutasítása

A tekintélyes, szigorú tanár elnyomja a tanuló egyéniségét, nem engedi a személyiségét kibontakozni.

A szigorú, tekintélyes tanárok eredményei csak látszateredmények, hiszen követelményeiket a tanulók csak félelmükben teljesítik.

A jó tanárok általában nem szoktak túl sokat követelni és szigorúan osztályozni, mert a gyermekszertet sokkal fontosabb a számukra.

A gyerekek eszményképévé a sokat követelő, igényes tanárok válnak. (–)

A gyerekek azt a tanárt tisztelik, aki sokat követel, szigorúan osztályoz. (–)

Egyáltalán nem biztos, hogy az igényes, szigorúan osztályozó tanárok a jó pedagógusok, mert sok gyerek életét csak megkeserítik.

Az elsősorban jó tanulmányi eredményekre törekvő, sokat követelő szigorú tanárok sokszor csak azt érik el, hogy a gyerek idejében megutálja az iskolát és a tanulást.

A sokat követelő, szigorúan osztályozó tanárokat a gyerekek nem tisztelik, félnek tőlük.

A türelmes, megértő pedagógia preferálása

A gyerekek eszményképévé a türelmes, megértő pedagógusok válnak.

A gyerekek körében a türelmes, megértő tanárok szaktárgyai a legnépszerűbbek.

A mindig türelmes, megértő pedagógust a gyerekek nemigen tisztelik, hanem viszszaélnék a bizalmával.

A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert nemigen egyeztethető össze az iskolai rendszabályokkal.

A tanár ismerje a gyerek családi környezetét

A pedagógus munkájának eredményességét igen nagy mértékben meghatározza, hogy mennyire ismeri a gyerekek iskolán kívüli életét.

A gyerek családi környezetének megismerése elhanyagolható szerepet játszik a pedagógus munkájában, mert ebbe úgysem tud beavatkozni. (–)

A pedagógus munkája teljesen hatástalan, ha nem megfelelően ismeri a tanuló családi körülményeit.

A pedagógiai munkában a szülőkkel való kapcsolattartás alapvető feladat.

Az iskola és a szülő viszonya feszült

A szülők általában kritikusan viszonyulnak az iskolai neveléshez.

Gyakran előfordul, hogy a szülő nevelési kudarcait a pedagógusra hárítja.

A szülők nagyrészt tájékozatlanok az iskola nevelőmunkájáról.

A családi nevelés elsődleges

A rossz útra tért tanulókért elsősorban a szülők a felelősek.

Nem megfelelő családi háttér esetén az iskola tehetetlenné válik a nevelésben.

Be kell látnunk, hogy az iskolai nevelés nem képes ellensúlyozni a gyerekek iskolán kívüli környezetének negatív hatásait.

Az engedékenység elutasítása

A túl elnéző tanárhoz a diákok nehezen alkalmazkodnak, mert nem tudják, mikor és mivel bánthatják meg.

Gyermekszeretet címén mindent elnézni igen kényelmes álláspont, sok munkától és felelősségtől megkíméli a tanárt.

2/a melléklet. „Hipotetikus nevelési helyzetek” kérdőív

Az alábbiakban 10 különböző nevelési helyzet leírását találja. Minden helyzet után négy alternatív megoldásmódot talál. Kérjük, élje bele magát a helyzetbe, és jelölje a betű előtt álló négyzetben, hogy tanárként melyik megoldást választaná az adott körülmények között!

1. Középiskolában tanító tanár, az osztályával klubdélutánt rendez. Az est folyamán észreveszi, hogy egy fiú és egy lány csókolózik a terem egyik eldugott sarkában.

- | | | |
|---|----------------------------|---|
| ① | <input type="checkbox"/> A | Nem tennék semmit, esetleg később megbeszelném velük a dolgot. |
| ⑤ | <input type="checkbox"/> B | Diszkrétan figyelmeztetném őket, hogy legyenek tekintettel másokra. |
| ⑦ | <input type="checkbox"/> C | Elmondanám nekik, hogy az iskola nem a legalkalmasabb hely az intim együttlétre, és hogy a szerelem csak két emberre tartozó dolog. |
| ⑥ | <input type="checkbox"/> D | Megpróbálnék valamilyen játékot kezdeményezni, amelybe őket is bevonnám. |

2. A tanárnak egy héten kétszer van első órája a hetedik osztályban. Másodjára fordul elő, hogy egy fiú elkésik.

- | | | |
|---|----------------------------|--|
| ④ | <input type="checkbox"/> A | Óra után elbeszélgetnék vele, és közösen megpróbálnánk olyan megoldást találni, hogy többet ez a helyzet ne forduljon elő. |
| ⑤ | <input type="checkbox"/> B | Megkérném, hogy jöjjön máskor pontosan, mert ezzel zavarja az órát, és ő is lemarad az anyaggal. |
| ⑧ | <input type="checkbox"/> C | Óra után kikérdezném a reggeli programját, kideríteném, hogy miért szokott elkésni. |
| ② | <input type="checkbox"/> D | Valami enyhe büntetést helyeznék kilátásba, s ha ezután is folytatódik, nem engedném be az órára. |

3. A tanár önálló feladatot adott a gyerekeknek. A padok között járkálva észreveszi, hogy az egyik gyerek nem dolgozik, hanem a padot firkálja.

- | | | |
|---|----------------------------|---|
| ④ | <input type="checkbox"/> A | Jelezném, hogy ez problémát okoz nekem, és óra után beszélnék vele az érdektelenség okáról, a lehetséges megoldásokról. |
| ⑤ | <input type="checkbox"/> B | Megkérném, hogy hagyja abba a firkálást, ne rongálja az iskola vagyonát. |
| ⑧ | <input type="checkbox"/> C | Megkérdezném, miért nem dolgozik? |
| ② | <input type="checkbox"/> D | Kihívnám a táblához, hogy oldja meg a feladatot, óra után lemosatnám vele a padot. |

4. Az óra közepe felé a tanár észreveszi, hogy az egyik gyerek álmodozva néz kifelé az ablakon. Megkérdezi tőle: „Mi a probléma?” A gyerek ezt válaszolja: „Nem tehetek róla, de nagyon unatkozom ezeken az órákon.”

6	A	Felülvizsgálom a helyzetet, és a következő órára valami érdekes feladattal készülnék.
8	B	Megkérdezném, miért unatkozik, talán nem érdeklí vagy nem érti?
4	C	Meghallgatnám a többiek véleményét, javaslataikat, és hozzátéve a saját ötleteimet, úgy alakítanám az órát, hogy érdekesebb legyen.
2	D	Adnék neki egy külön feladatot, amit miután megoldott, el kell magyaráznia a többieknek.

5. Nyolcadik osztályban az osztályfőnök a ballagás körülményeit beszél meg a gyerekekkel. A fiúk egyöntetűen kijelentik, hogy nem akarnak öltönyben ballagni.

9	A	Nem erőltetném rájuk az öltönyt, megfelelne a fehér ing és a sötét nadrág.
1	B	Elfogadnám a döntésüket.
4	C	Megkérdezném őket, hogy mit szeretnének felvenni az öltöny helyett. Javasolnám, hogy keressünk néhány alternatív megoldást, és azt válasszák, ami mindenkinek megfelel.
5	D	Ragaskodnék az öltönhöz, és elmagyaráznám nekik, hogy ez a leginkább alkalomhoz illő öltözék.

6. Ügyeletes tanár benéz az egyik terembe, ahol két gyerek éppen verekszik. Már nem tudja megakadályozni, hogy nekiessenek az üvegszekrénynek, ahol a szemléltető eszközeit tartja. A két gyerek nem sérül meg, de az üveg betörik.

5	A	Megszidnám őket, és megmondanám nekik, hogy ha ez még egyszer előfordul, akkor írásbeli figyelmeztetést kapnak.
7	B	Elmagyaráznám nekik, hogy a verekedés nem a leghelyesebb módja a problémák megoldásának. Ráadásul ezzel veszélyeztették testi épségüket, és az iskola vagyonát.
2	C	Mindkét gyereknek írásbeli figyelmeztetést javasolnék, a kárt pedig megfizetném velük.
3	D	Feltakaríttatnám velük, és a következményeket megbeszelném az osztályfőnökkel.

7. Az egyik lány nem tudja kivárni, amíg felszólítják, hanem amint tudja, hangosan mondja a megoldást. Általában jót mond, de néha nem. Most is ez történt.

- | | | |
|---|---|--|
| 2 | A | Ha a figyelmeztetés nem használ, valamilyen módon megbüntetném. |
| 5 | B | Óra után elmagyaráznám neki, hogy azzal, amit csinál, zavarja a többiekét, mert azok nem tudnak szóhoz jutni. |
| 1 | C | Nem figyelnék rá, meg se hallanám, amit mond. |
| 4 | D | Elbeszélgetnék vele, közösen kiderítenénk, hogy miért fontos neki, hogy belekiabáljon és én is elmondanám, hogy ez engem miért zavar. Megpróbálnék vele valamilyen jó megoldást találni. |

8. Egy hatodikos gyerek bukásra áll egy tantárgyból. Ahogy ez szokás, a tanár beírja a gyerek ellenőrzőjébe, és egy találkozóra hívja a szülőket. A szülők nem jönnek el, ezért megkérdi a gyereket, hogy mi az oka. Végül elkéri az ellenőrzőt, hogy megnézze az aláírást. Ekkor derül ki, hogy az a lap hiányzik az ellenőrzőből.

- | | | |
|---|---|--|
| 3 | A | Elmondanám az osztályfőnöknek, és kérném a segítségét. |
| 6 | B | Más módon értesíteném a szülőket. |
| 4 | C | Megkérdezném, hogy mi történt, és elmondanám neki, hogy azért írtam az üzenetet, mert szeretnék beszélni a szüleivel. Megbeszelnénk, hogy hogyan oldhatnánk meg ezt. |
| 7 | D | Elmagyaráznám neki, hogy amit csinál, az nem becsületes, helyesebb volna, ha mindent őszintén elmondana, mert a becsület fontosabb, mint a jegyek. |

9. Az osztály már két egymást követő évben a párhuzamos osztállyal együtt ment kirándulni. Ez az osztályfőnöknek nagyobb biztonságot és kisebb megterhelést jelent, s a másik osztályfőnök is így vélekedik erről. A háromnapos kirándulás tervezésekor az osztály kijelenti, hogy nem hajlandóak a másik osztállyal menni.

- | | | |
|---|---|---|
| 6 | A | Szólnék egy másik kollégámnak, hogy jöjjön el kísérőnek. |
| 1 | B | Megmondanám a másik osztályfőnöknek, hogy az osztály az idén külön megy kirándulni. |
| 4 | C | Elmondanám a gyerekeknek, hogy nem szeretném őket egyedül vinni. Megkérdezném tőlük, hogy ki lenne az a felnőtt, akit szívesen látnának a kiránduláson. |
| 9 | D | Megmondanám a gyerekeknek, hogy válasszanak egy másik osztályt. |

10. Egy nyolcadikos gyerek nem készítette el a házi feladatot. Magyarázatképpen ezt mondja: „Én már jól tudom ezt az anyagrészt, nincs szükségem a gyakorlásra.”

①	A	Tudomásul venném, mert ez ügyis kiderül a témazáró dolgozatnál.
②	B	Íratnék vele egy röpfelmérőt a házi feladathoz hasonló feladatokból.
⑥	C	Mutatnék neki olyan példát, amit ő is nehezen tud megoldani, vagy egyéni házi feladatot adnék neki.
⑤	D	Elmondanám neki, hogy a világbajnok úszók is minden nap gyakorolnak, pedig már biztosan jól úsznak.

2/b melléklet. A megoldások kódjele és tartalma

Kód-szám	M e g o l d á s m ó d	Az elemzésben használt rövidített címkék
①	A tanár nem tesz semmit, tudomásul veszi a helyzetet.	(semmit nem tesz)
②	A tanár valamilyen büntetést szab ki.	(büntetés)
③	A tanár valamilyen más felnőtt (igazgató, szülő, tanár) bevonásával oldja meg a helyzetet.	(mások bevonása)
④	A konfliktust a gyerek aktív közreműködésével oldja meg.	(konstruktív együttműködés)
⑤	Figyelmeztetés, meggyőzés.	(figyelmeztetés)
⑥	A tanár teljesen magára vállalja a konfliktus megoldását. Ő változtat a viselkedésén.	(tanár egyedül)
⑦	A helyzet erkölcsi vonatkozásainak hangsúlyozása.	(prédikálás)
⑧	Oknyomozás, faggatózás.	(oknyomozás)
⑨	Kompromisszumajánlás, mindkét fél enged.	(kompromisszum)

IRODALOM

- BERLINER, D. C. (1987) Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In Calderhead, J. (eds) *Exploring Teachers' Thinking*. Cassel, London, 60–84.
- BRANTLINGER, E., MAJD-JABBARI, M., GUSKIN, S. L. (1996) Self-interest and liberal educational discourse: How ideology works for middle-class mothers. *American Educational Research Journal*, 3, 571–597.
- BUGÁN A. (1985) Skálarendszer a pedagógus attitűd mérésére. In Hunyady Gy. (szerk.) *A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai*. A KLTE Pszichológiai Tanszéke és az ELTE BTK Társadalom és Munkalélektani Tanszéke Szakcsoport belső kiadványa. II. füzet
- COOK, W. W., LEEDS, C. H., CALLIS, R. (1951) *Manual of the Minnesota Teacher Attitude Inventory*. Psychological Corporation, New York
- FURNHAM, A. F. (1988) *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon, Oxford, 189–207.
- GÁBOR L., VAJDA Zs. (1995) Gyermekeszmények és iskolai elvárások. *Iskolakultúra*, 20–21, 29–43.
- GOLNHOFFER E., M. NÁDASI M. (1981) Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305–311.
- HECKHAUSEN, H. (1991) Szituációfüggőség, személyspecifikum és a nemkívánatos tanulói magatartásra adott tanári reakció befolyásolhatósága. In Kósáné Ormai Vera (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest, 417–428.
- JONES, M. (1997) Trained and untrained secondary school teachers in Barbados: is there difference in classroom performance? *Educational Research*, 2, 175–184.
- KÓSÁNÉ ORMAI V., ZÁNKAY A. (1985) Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez. In Kósáné Ormai V., Münnich I. (szerk.) *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek*. Tankönyvkiadó, Budapest, 62–79.
- KÓSÁNÉ ORMAI V. (1981) Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén. In Kósáné Ormai V. (szerk.) *Neveléslélektan I. Szöveggyűjtemény*, Tankönyvkiadó, Budapest, 467–479.
- LAGANA, J. F. (1970) *What happens to attitudes of beginning teachers?* The Interstate Printers – Publishers, Inc.
- LEVIN, B. B. (1995) Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 1, 63–79.
- NEUBAUER, W. F. (1974) Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 233–245.
- OLIVER, R. A. C., BUTCHER, H. J. (1967) Teachers' attitudes to Education. *British Journal of Education*, 3, 38–44.
- OLIVER, R. A. C. (1953) Attitudes to Education. *British Journal of Education*, 2, 31–41.
- ÓVÁRI Á. (1987) Első ütközetek – Pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye. Oktatáskutató Intézet, Budapest
- SZABÓ ÉVA (1996) Pedagógiai attitűdök vizsgálata professzionális nevelők és laikusok körében. In *A Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Előadókivonatok*. Budapest

- SZABÓ É., LŐRINCZI J. (1998) Az iskola légkörének néhány pszichológiai mutatója. *Magyar Pedagógia*, 3, 211–229.
- SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (1993) A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 95–106.
- TURNER, R. L. (1964) Teaching as problem-solving behavior: A strategy. In Biddle, B. J., Ellena, W. J (eds) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart, 102–127.
- UNGÁRNÉ KOMOLY J. (1978) *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- WEENMAN, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- WEINERT, F. (1991) A nevelési stílus mint a nevelő egyéni sajátosságainak függvénye. In Kósáné Ormai V. (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény*, Tankönyvkiadó, Budapest, 303–315.
- WILSON, J. A., BILL, J. M. (1976) The structure of Olivers' survey of opinions about education. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 184–189.
- WOOLFOLK, A. E., HOY, W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 1, 81–91.
- YOUNG, G. M. (1980) The Attitudes of Teachers in Further Education. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 181–185.

WHAT SHOULD WE EDUCATE AND HOW?
TEACHERS AND PARENTS BELIEFS ABOUT THE AIMS OF EDUCATION
AND INDIVIDUAL PEDAGOGICAL METHODS AND APPROACHES

SZABÓ, ÉVA

Working at schools can be the source of both enjoyment and conflicts. Teachers consider their relationship with parents as one of their main problems. One of the reasons of teacher-parent conflicts is between their worldviews and perceptions as well as their beliefs about education.

The aims of this study are to explore and show these differences. Women-teachers (N=238) and well educated mothers (N=182, having at least one schoolchild) were interviewed about the aims of schooling and education, pedagogical attitudes and approaches as well as conflict resolution techniques.

By using survey method there have been findings supporting our hypothesis. We could show differences between 'lay' educators and 'professional' ones. Parents lay more emphasis on academic knowledge as the primary aim of teaching than their children's personal improvement. Parents are much more in favour of strict teacherly attitudes focusing on high achievement requirements than teachers. Unlike parents teachers accept humanistic pedagogical attitudes. Considering teachers' behaviour in hypothetical conflict situations we managed to find some differences between the preferences of the two groups. Our study confirmed that these differences may derive from the various experiences and the different education between teachers and parents.

Key words: *aim of education, attitude, parents beliefs, conflict situations in education, educational style, teacher behavior*

ÖNISMERET A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

KÁDÁR GABRIELLA

Nevelési Tanácsadó Csongrád,
KLTE Pszichológiai Intézet

SZARVAS ANETT

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár,
KLTE Pszichológiai Intézet
E-mail: anett@tigris.klte.hu

Tanulmányunkban az önismeret pedagógiában betöltött szerepével foglalkozunk. Írásunk első részében megkíséreltük meghatározni a pszichológia különböző irányzatainak érett személyiségre, önismeretre vonatkozó elméleteit. Írásunk második részében saját kutatásunkat ismertetjük. Kérdőíves vizsgálatot végeztünk gyakorló pedagógusok és pedagógus pályára készülő hallgatók körében az önismerettel kapcsolatban. Szükségeseznek tartottuk, hogy megismerjük az érintettek vélekedéseit, hiszen ezáltal hasznos információkat kapunk az önismeret-fejlesztés gyakorlati beépítéséhez a pedagógusképzésbe és a pedagógiába.

Eredményeink szerint az érintettek az önismerethez kívánatos emberi tulajdonságokat társítanak, amelyek elérése motiválhat az önismereti munkára, de ugyanakkor el is távolíthat tőle, mivel túlságosan ideális és következképp távoli képet fest a személyiségről. Az önismeret egyben önvizsgálatot, önkontrollt, önbizalmat is jelent számukra, és az egyén harmóniájával kecsegtet. Megjelenik az önismeret háritása is a téma misztifikálásával vagy elutasításával.

A gyakorlatban csak kevesen végeztek eddig önismereti munkát. Ennek többsége is csak hétköznapi értelemben vett önmegismerést jelent, vagyis baráti beszélgetéseket, gondolkodást önmagunkról. Kevesen vannak azok, akik részt vettek valamilyen szakember által vezetett, irányított önismereti tevékenységben.

Szükség van tehát az önismeret fogalmának és fejlesztési lehetőségeinek széles körű ismeretterjesztésére, különösen azok körében, akik személyiségükkel hatnak és emberekkel foglalkoznak. Legfontosabb és legszembetűnőbb eredményünk, ami alátámasztja gyakorlati tapasztalatunkat, hogy a megkérdezettek több mint 90%-a tartja szükségesnek a pedagógusképzésben az önismeret fejlesztését.

Tanulmányunkkal szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a pedagógusok és a pedagógushallgatók szükségesnek látják a pedagógusi munkában az önismeretet. Reményeink szerint munkánk elősegíti a pályára szocializáló, gyakorlati orientációjú, személyiségfejlesztő képzés elterjedését a tanárképző intézményekben.

Kulcsszavak: *önismeret, pedagógia, önismeretről alkotott vélekedések, pedagógusok és a pedagógus pályára készüők, az önismeret jelentése, érett személyiség, személyiségfejlesztés, tanárképzés, tanítási gyakorlat*

*„Tenyeremre tettem a lelkem:
Nézd meg, milyen szép százlátó üveg!
De ő gyémántokat szedett elő,
Mert ő az embert sose érti meg.”*

(József Attila: Tenyeremre tettem...)

Az önismeret fogalma gyakran megjelenik mindennapjainkban, elterjedtté vált köznapi használata. Kérdéses azonban, hogy a szó használata mögött ott van-e a fogalom valódi ismerete, ismerik-e az emberek az ehhez vezető módszereket, vagy nagyon eltérő tartalommal, esetleg csupán tartalom nélkül használják a szót, többek között azért, mert „divatos”.

Tanulmányunkban az önismeret kis szeletét ragadjuk meg, az önismeret pedagógiai gyakorlatban betöltött szerepét vizsgáljuk. Manapság egyre több a lehetőség az önismeret mélyítésére, a pedagógusok esetében pedig egyfajta társadalmi elvárás is a különböző módszerek ismerete. Felvetődhet a kérdés bennünk, hogy az elvárás okozta külső nyomás vagy belső késztetés miatt szaporodtak-e el a pedagógiában az önismeret-fejlesztő próbálkozások?

Több tanulmány született már az önismeretről, ezek azonban elméleti megközelítésű munkák, a gyakorlatba való beépíthetőséggel nem vagy csak hipotézisekben gondolkodva foglalkoznak. A gyakorlati beépítést azonban nehezíti, hogy sok pedagógusnak nincs elegendő tudása az önismeretről, ennek hiányában pedig valós gyakorlati tapasztalatra sem tud szert tenni, mert vagy nem is próbálkozik semmilyen személyiségfejlesztő módszerrel, vagy külső nyomás hatására él vele, ami az önismeret esetében csekély hatékonysággal bírhat.

Az önismeret jelentősége a pedagógusi hivatásban vitathatatlan, hiszen a pedagógus saját személyiségével dolgozik, ezen keresztül hat a diákok személyiségfejlődésére is.

Az önismeret pedagógiai pályába való beillesztéséhez alapvető fontosságú lenne a „terepismeret”, vagyis ismerni kell a pedagógusok tudását, hozzáállását, képzettségét az önismeret terén. A pedagógusokkal foglalkozó magyar kutatások egyikeiben sem találhatók erről adatok. Vizsgálatunkban ennek felmérésére tettünk kísérletet.

AZ ÖNISMERET JELENTÉSRETEGEI

Az „önismeret” fogalmát nem könnyű meghatározni. A Magyar értelmező kéziszótár szerint az *önismeret* szó jelentése: önmagunk jellemének, képességeinek megismerése, illetve ismerete. Már az ókori Hellász híres jóshelyén, Delphoiben is tanácsolták: Gnóthi szeauton!, azaz: Ismerd meg önmagad! (RUDAS, 1997), hiszen

ez jövődet, sorsodat is nagymértékben befolyásolja. Hogyan is lehetne megérteni a környező világot, s benne embertársainkat, ha önmagunkat sem értjük?

Sok filozófus, pszichológus, gondolkodó elme vélekedett úgy, hogy az önismeret megfelelő foka a személyiség érettségének tartozéka. Az érett személyiséggel rendelkezés nem azt jelenti, hogy az illető „mindent tud” önmagáról, a világról, inkább azt, hogy képes elismerni tudása határait, és folyamatosan törekszik a bővítésére. A személyiség fejlődésének, alakíthatóságának kérdése mindig fontos helyet foglalt el a pedagógiatörténetben és a filozófiában. A mai nevelés problémái ugyancsak megtalálhatóak voltak az elmúlt korokban is. A nevelés ideális céljai és módszerei mindig változtak az adott társadalmi-gazdasági viszonyoknak megfelelően. Spártában például a testi erőt fejlesztették, s módszerük a kényszerítés volt. Athénban már nem csak a testtel törődtek, a fiatal fiúkat tanították, s a tanítóhoz egy idősebb, tapasztalt rabszolga kísérte őket, a „paidagogosz” – vagyis a fiúkísérő. A római birodalomban a tudományt személyiségformáló erőnek tekintették. A gyermek tisztelete és fejlődésének támogató kísérése a francia felvilágosodással, Rousseau gondolataival került előtérbe, aki azt mondta, hogy legyen célunk az egyén kibontakoztatása, de ebben a folyamatban káros a felnőtt drasztikus beavatkozása. A gyerek jó és tökéletes természetére kell hagyatkozni, aki saját értékekkel rendelkezik. Mindig vegyük figyelembe a gyermek életkori sajátosságait, aki nem a felnőtt kicsinyített mása (FEHÉR, 1994).

Azt azonban csupán a tudományos igényű „lélekelemzés”, S. Freud pszichoanalízise vetette fel, hogy bár az ember némileg kiszolgáltatott akarától független ösztöneinek, e kiszolgáltatottság az ösztönerők megismerésével csökkenthető. Erre akkor nyílik mód, ha feltárjuk, a tudatba juttatjuk a tudatos én szociális tiltásaival összeegyeztethetetlen, ezért a tudattalanba süllyesztett tartalmakat. A pszichoanalízis álláspontja szerint ez egyrészt megfelelően kiképzett analitikus terapeutát, másrészt igen jelentős személyes „munkát”, befektetést igényel, hiszen a tudattalanba kényszerített készletek felismerése gyakran gyötrelmekkel, szorongással jár. Ám a pszichoanalízis képviselői szerint (lásd pl. HERMANN, 1988) hosszabb távon csak így válik lehetségessé, hogy az egyén felül tudjon kerekedni a tudatát, akarátát megkerülő és kijátszó, szándékait esetleg ellentétébe fordító ösztönein.

A pszichoanalízis nyomában keletkezett irányzatok többsége hasonlóan gondolkodott az önismeret szerepéről, de más és más technikát alkalmaztak az egyén rejtett világának feltárására.

C. G. Jung (CARVER, SCHEIER, 1998) az analitikus pszichológia képviselője, azt tartja érett személyiségnek, ha az illető összhangba tudja hozni a személyes és kollektív tudattalanját a személyiség tudatos részével. Álláspontja szerint a tudattalanban kompenzatorikus módon jelen vannak azok a tulajdonságaink, amelyek a tudatos részből hiányoznak, s teljes életet az élhet, aki ezeket is a felszínre képes hozni. Életünk során érhetnek bennünket olyan élmények, amelyek ezeket a tudattalanban meglevő értékeket felszínre hozzák, ilyen esemény például az életközépi válság, amikor például egy addig nagyon extrovertált egyén befelé fordulóvá válhat. A teljességhez hozzátartoznak a kollektív tudattalan tartalmai, az ún. archetípusok – Jung feltételezte, hogy minden ember magában hordozza a kultúra széles körben ismert szimbólumait.

Bálint Mihály (LUBAN-PLOZZA, 1986), aki fontosnak tartotta a pszichoanalízisen alapuló, abból kiinduló terápiás technikák továbbfejlesztését és kiterjesztését, 1953–55 között létrehozta a „Bálint-csoportot”, amely a „betegre irányuló orvosi tájékozódásra” helyezte át a hangsúlyt. Bálint felismerte, hogy a gyógyításban az orvos személyisége fontos eszköz, lényeges az orvos–beteg kapcsolat és a beteg személyisége iránti érdeklődés. Bár a Bálint-csoportot eredendően orvosok számára kezdeményezték, később más hivatásúak, például pedagógusok, teológusok, pszichológusok is sikerrel alkalmazták.

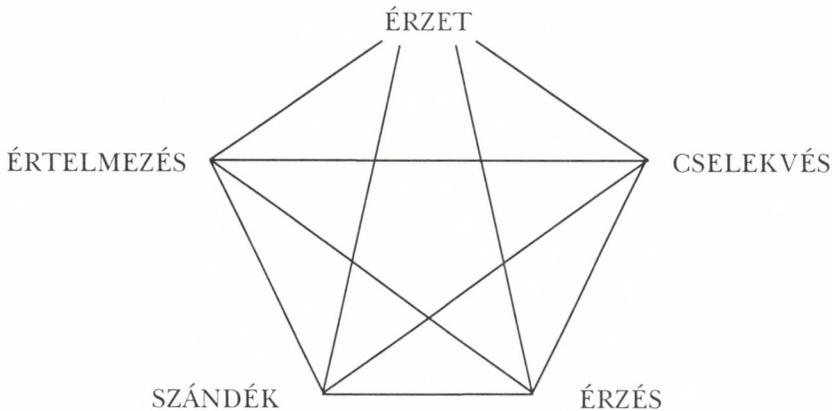
A század második felének talán legnagyobb hatású irányzata, a részben jungi gyökerekből táplálkozó humanisztikus pszichológia nem mindenben osztja a pszichoanalízis álláspontját, ám hasonlóan gondolkodik az önismeret szükségességéről. A humanisztikus pszichológia (legfontosabb képviselői A. Maslow és C. Rogers) pozitívan gondolkodik az emberről: e szerint az ember képes alakítani sorsát, nem kiszolgáltatott és spontán törekszik a benne rejlő lehetőségek minél teljesebb kiaknázására, azaz az önmegvalósításra. A. Maslow, a humanisztikus pszichológia motivációs elméletének megalkotója szerint az ember motívumai piramisszerűen épülnek egymásra: csak ha már kielégítettük létfenntartási, biztonsági, szeretetigényünket, támad fel szükségletünk önmagunk megbecsülésére, a kompetenciára. Így haladva érhetjük el az önmegvalósítás szintjét. Maslow a következőket tartja az érett személyiség kritériumainak: a valóság hatékonyabb észlelése, önmagunk és mások elfogadása, spontaneitás, hatékony munkaképesség, nem birtokló kapcsolatok, saját értékrendjéhez hűség, új tapasztalatok befogadása, a világról való egészséges gondolkodás, együttérzési képesség, mély, de szelektív társas kapcsolatok, tolerancia mások iránt, etikai szilárdság, ellenségességtől mentes humorérzék, kreatív alkotóképesség (ALLPORT, 1985).

Hasonló álláspontot képvisel a neofreudánus vonulathoz tartozó, a náci Németországból emigrált Erich Fromm (FROMM, 1993). Álláspontja szerint az ember elidegenedett a természettől és a társaitól. A kiutat a hatékony egzisztenciális szükséglet kielégítésben és az őszinte, birtokló jellegtől mentes szeretetben látja. Ez csak úgy képzelhető el, ha ismerjük magunkat és igyekszünk megismerni a „másik felet” is. A részben szintén a humanisztikus iskolához kötődő Allport hat fő jellemzővel írja le az érett személyiséget: kiterjesztett én; meghitt, nem birtokló viszony a másikkal; érzelmi biztonság, önfogadás; valóság-hű percepció, munkatevékenység, önismeret és humor; egységesítő életfilozófia; tudatos életcéllal rendelkezik.

A személyiség fejleszthetőségének eszméjét képviseli Erikson (CARVER, SCHEIDER, 1998) közismert pszichoszociális személyiségelmélete, amelyben nyolc szakaszra osztotta a személyiség fejlődését a csecsemőkortól az öregkorig és a halálig. Minden szakaszban meghatározza a személyiség fejlődésének feladatát, így ha az egyén teljesíti a feladatot, az adott életkorban éretnek tekinthető, vagyis az érettség nem függ az életkortól. Ezek a feladatok: csecsemőkori az alapvető bizalom kialakulása; kisdedkorban az autonómia elérése; utána a kezdeményezőkétség kialakulása; iskoláskorban a kompetencia elérése; serdülőkorban az identitás, az énonozosság kialakulása; fiatal felnőttkorban az intimitás átélése; érett felnőttkorban a hatékony alkotóképesség átélése; öregkorban az integritás és a halál elfogadása.

Végül Berne, a népszerű tranzakcióanalízis módszer kidolgozójának nevét kell említenünk. Ő három fő jellemző alapján minősíti érettnek a személyt: a tudatosság, a spontaneitás és az intimitás. Ha valaki ezekkel rendelkezik, akkor élhet át játszmentes – játszmán Berne a valódi intimitás pótlékait érti – kapcsolatokat (BERNE, 1984).

Az önismeret elméleti fontosságának hangsúlyozása mellett sokan foglalkoztak az önismeret konkrét megjelenítésével, kézzelfoghatóvá tételével. Ezt a célt szolgálja az ún. önismereti kerékkel (1. ábra, RUDAS, 1997), amelynek öt része van és valamennyi kölcsönhatásban van a többivel. Ez az öt jellemző: az *érzet* (ahogyan felfogjuk a környező világot és önmagunkat), az *értelmezés* (ahogy a felfogott dolgoknak jelentést tulajdonítunk), az *érzés* (érzelmeink, indulataink megtapasztalása), a *szándék* (az akaratunk, szándékunk kifejeződése), végül a *cselekvés* (a végrehajtott viselkedés). Ha ezek közül bármelyik jellemző hiányos valakinél (pl. a cselekvésig sosem jut el, bár érzel, érez, értelmez és szándékát is kifejezi), akkor „elakad az önismereti kerék”, hiányos önismeretről beszélünk. Akkor ismerjük jól önmagunkat, ha mind az öt folyamattal tudatosan élünk.



1. ábra. Az önismereti kerék

Az általános vélekedés szerint az önismerettel arra a kérdésre kaphat választ az ember, hogy „Milyen vagyok én?, Milyen pozitív és negatív tulajdonságokkal rendelkezem?” Az erre adott válaszok statikus emberképével ellentétben a pszichológiai önismeret a tettek okaira és a változás mikéntjére keres választ.

Bagdy és Telkes szerint (BAGDY, TELKES, 1988) „Az önismereti munka a társas tükörben láttatott viselkedés háttértényezőinek felkutatása, megismerése, tudatosítása, viselkedésünk okainak (történetének) megértése, kontrollálása, saját lehetőségeink, kreatív potenciáljaink felszabadítása, az ideális és reális közti lehetséges, kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása...”

Az önismeret népszerű megjelenítései közé tartozik az ún. Johari-ablak (RUDAS, 1997):

		ÉN	
		ismerem	nem ismerem
ismerik		NYÍLT terület	VAK terület
MÁSOK			
nem ismerik		REJTETT terület	ISMERETLEN terület

2. ábra. A Johari-ablak

Ebben az értelmezésben az önismeretet a NYÍLT terület jelenti, ami tapasztalatok révén növekedhet. A probléma sokszor abból adódik, hogy a VAK és az ISMERETLEN területre valóban vakok vagyunk, ezeket csak tudatos odafigyeléssel tehetjük önmagunk számára ismertté, s ezek a tapasztalatok fenyegetőek lehetnek az énrre. A harmóniát fenyegető információk kiküszöbölésére elhárító mechanizmusokat használunk, ilyen lehet például, amikor valaki azt hangoztatja, hogy ő nem foglalkozik olyasmivel, mint önismeret, hisz ő remekül ismeri önmagát. Igaz, hogy mindenkinek van valamilyen ismerete magáról, kialakít egy képet önmagáról, mely Chodorkoff definíciója szerint az önmagára jellemzőnek tartott tulajdonságok összege (DÉVAI, SIPOS, 1986). Az önismeret azonban reális énképet jelent, önmagunk mély ismeretét, a torzító szemlélet kiküszöbölését. A legtöbb szerző egyetért abban, hogy énképpkorrekciójához szükséges a „jelentős másik” jelenléte, a „jelentős helyzetek” bekövetkezése. – Ide tartoznak az önismereti csoportok, fontos baráti kapcsolatok is.

Hogyan ismerhetjük meg önmagunkat? Az út sokféle lehet: önmagunk tudatos figyelemmel kísérésétől, a szakkönyveken, baráti beszélgetéseken, egyéni terápiaikon keresztül egészen az önismereti csoportokig. A személyiség fejlődésében a társas visszajelzéseknek – ennek következtében a csoportoknak, amelyeknek tagjai vagyunk – nagy szerepük van. A társas térben, a csoportban elfoglalt helyünk, a betöltött szerepünk, a csoporton belüli viszonylatok meghatározóak életünkben. Nem csak a mindennapi életben adódó csoportok hatnak személyiségünkre, hanem a kifejezetten a személyiségfejlesztés céljából választott speciális csoportoknak is kiemelt jelentősége van, felgyorsíthatják és elmélyíthetik az önismeretet. Ennek jelentőségére Moreno – a szociometria és a pszichodráma atyja – is felhívta a figyelmet, és népszerűsítette az önismereti céllal szerveződött csoportokat (MÉREI, AJKAY, DOBOS, ERDÉLYI, 1987).

Az önmegismerés módja ezekben a csoportokban sokféle lehet, például verbális, dramatikus és relaxációs-imaginációs munka. A csoportok az érzések őszinte kifejezése, az önfeltárás és a másoktól kapott visszajelzések révén szolgálják az egyén fejlődését, önmagáról való tudásának gyarapítását. Az önismereti csoportokban szerzett élmények hatására növekszik az egyén személyközi nyitottsága, erősödik éniidentitása, másokkal szembeni toleranciája, empátiája, hatékonyabbá válik személyes problémakezelése, kapcsolati és kommunikációs készsége, konfliktuskezelése, megküzdési stratégiái.

A PEDAGÓGUSHIVATÁS SPECIFIKUMAI ÉS AZ ÖNISMERET

Cikkünk második felében arra szeretnénk rátérni, miért fontos a pedagógusok számára az önismeret és hogyan hasznosítható a pedagógiai munkában.

„A jó nevelő első számú feladata, hogy teremtsen atmoszférát, nyújtson biztonságot, szeresse a növendékét, tegye értéké a teljesítményt és legyen nagyhatású” – írja MÉREI FERENC (1989).

A pályakezdő pedagógus sokszor találkozik ilyen és ehhez hasonló, ki nem mondott, ám elvárt kihívásokkal. Él bennük egy kép az ideális pedagógusról, amely kényszerítő és szorongáskeltő: „én ilyen sosem leszek”. Sokszor a pályakezdőkben él egy diákként megtapasztalt ideális tanármodell, egy régi, tapasztalt tanár képe, „akinek az óráin sosem unatkoztunk, szigorú, de igazságos volt, tudtuk, hogy szereti a gyerekeket, mindig jókedvű volt” stb... Az is előfordulhat – s ez sem jobb az előző esetnél –, hogy semmilyen modell nincs a pályakezdő előtt, ekkor teljesen tanácstalan lehet.

A legtöbb pályakezdőnél a probléma a tanítás hogyanjával kapcsolatban merül fel. Megtanítjuk nekik, *mit* kell tanítaniuk, de nem tanítjuk meg, *hogyan* kell tanítaniuk. Nem tanítjuk meg őket az emberi kapcsolatok, társas viszonyok kezelésére, a váratlan helyzetek megoldására; nem tanítjuk meg őket hatékonyan kommunikálni. Az elvárások nagyok a pedagógus kollégák, a szülők, a gyermekek, a társadalom felől (hisz az iskola a „második otthonunk”), de az ezek teljesítésében felhasználható eszközök hiányosak, és az elért eredmények mérése is nehézségekbe ütközik.

Feltehetően a legtöbben egyetértenek abban, hogy a pedagógusok munkájában nem elég a szaktudományos ismeret megtanítása, az emberi kapcsolatok dinamikáját is ismerniük kellene. Másrészt ahhoz, hogy ne csak egy ideálképnek próbáljanak megfelelni, ismerniük kellene önmagukat, hiszen az önismeret vezethet el a felismeréshez és változtatáshoz. Ám ez a legtöbbször hiányzik; sok megkeseredett, önmagában, a tanításban és a diákokban csalódott pedagógus hagyja el pályáját. Tegyük hozzá, a pedagógushivatáshoz valóban elhivatottság kell, mert a sok elvárás mellett a mai tanároknak kevés anyagi és erkölcsi támogatásban van része.

A pedagógus tehát nemcsak tanít és ismereteket ad át, hanem a gyerekek személyiségéhez is értenie kell, a társadalmi változások miatt a családi szocializáció hiányosságait is neki kell pótolnia. Ezekben a problémákban a pszichológia segít-

ségére lehet a pedagógiának, ám a két tudomány kapcsolata mindig is bonyolult volt, védve határait, nehezen fogadják el egymás gondolatait, tapasztalatait.

Az önismeretnek két szempontból is kiemelt jelentősége van a pedagógusok esetében. Saját személyiségfejlődése a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakításában segít, ez pedig alapfeltétele a hatékony ismeretátadásnak, hiszen a pedagógus munkaeszköze saját személyisége. Másrészt a diákok önismeretének fejlesztéséhez is eszközt nyújthat a saját élménnyel megszerzett személyiségfejlesztő módszerek átadásával.

Kutatásunk, melynek néhány részletéről a következőkben beszámolunk, többek között azt a célt szolgálja, hogy felhívja a figyelmet a pedagógusok önismeretének fontosságára.

Vizsgálati célok

Vizsgálatunkkal a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen jellegű elképzeléseik vannak a vizsgálati személyeknek az önismeret jelentéséről és jelentőségéről?
2. A pedagógus pályán dolgozó és az e pályára készülő vizsgálati személyek
 - végeztek-e valamilyen önismereti munkát,
 - milyen jellegű önismereti munkát végeztek,
 - a pedagógusképzésen belül szükségesnek, illetve lehetségesnek tartják-e az önismeret-fejlesztést?

Vizsgálati minta

Vizsgálati személyeink általános és középiskolában tanító pedagógusok, valamint főiskolai és egyetemi tanár szakos hallgatók voltak. Mintánkat összesen 247 személy, 73 általános és középiskolai tanár és 174 fő tanár szakos főiskolai és egyetemi hallgató alkotta, két vidéki nagyváros és egy kisváros populációjából.

Vizsgálati módszer

Az önismerettel kapcsolatban meglehetősen kevés kutatási eredmény áll rendelkezésünkre. Elméletben és gyakorlatban is rendkívül nehéz a témát megközelíteni. Mi a kérdőíves vizsgálatot választottuk.

Kérdőívünk tartalmi felépítése a következő volt: a vizsgálati személyek adataiban a nem és koron kívül az iskolatípust, a pályán vagy hallgatók esetében a tanár szakon eltöltött időt és szakot tüntettük föl.

Nyitott kérdéseinkben arra kerestük a választ, hogy milyen asszociációkat kapcsolnak az önismerethez a vizsgált személyek, milyen tulajdonságokkal jellemzik a

megfelelő önismereti utat bejárt egyént, valamint, hogy milyen esetekben, foglalkozásoknál tartják fontosnak az önismeretet és miért. Ezekkel a kérdésekkel kívántuk feltárni körükben az önismeret jelentését és jelentőségét.

A kapott válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, s a tartalmi kategóriákkal dolgoztunk tovább. Zárt kérdéseink, melyek mentén a pedagógusok és a pedagógusjelöltek közötti különbségeket is feltártuk, a következők voltak: végeztek-e valamilyen önismereti munkát, valamint szükségesnek és lehetségesnek tartják-e a felsőfokú tanárképzés során az önismeret fejlesztését.

Az eredmények

1. A vizsgált személyek elképzelései az önismeret jelentéséről és jelentőségéről.

A vizsgált személyek körében az önismeret fogalmához asszociált jelentéstartalmak széleskörűek és változatosak voltak. Legtöbbször különböző, a társadalom felől kívánatosnak mondható pozitív emberi tulajdonságokat kapcsolnak az önismerethez. Vagyis egyfajta ideális egyén képét asszociálták hozzá, aki olyan képességekkel és tulajdonságokkal bír, amelyeket a társadalom nagyra értékel. Ilyen tulajdonságok és képességek voltak például a talpraesettség, a kitartás, a becsületesség, a tolerancia, a jó kommunikációs készség, a döntésképeség, az emberismeret. A vizsgálati személyek 54%-a élt ilyen kifejezésekkel.

Jelentős számú (53%) vizsgálati személynek jelentett az önismeret olyan fogalmakat, amelyek az énnel kapcsolatos jelenségekre utalnak, úgymint: önvizsgálat, önbi-zalom, önkontroll stb. Ezek a jelentéstartalmak azért kifejezők, mert nem egy statikus állapotot jelölnek, hanem folytonosságot jelentenek, amelyek az egyént jellemzik.

A vizsgálati személyek 26%-a kapcsolta az önismerethez professzionális terápiás módszereket, amelyek főként csoportos módszerek voltak. Ez alátámasztja azt az észrevételt, hogy ezek az eljárások terjedőben vannak.

A személyek 12%-ának az önismeret harmóniát jelentett: kiegyensúlyozottságot, békét, nyugalmat, szeretet, vidámságot. Ezek az értékek erősen motiválóak lehetnek az én számára.

Megjelentek misztifikálások is a témával kapcsolatban, például: rejtett, lehetetlen, kiismerhetetlen; találtunk elutasításokat is, például az önismeret időrablás, értelmetlenség, illetve megjelentek szorongásos tartalmak is, például: félelem, magány. Ezek is hasznos és érdekes eredmények. Az új és ismeretlen jelenségek misztifikálása valóban ismert jelenség, akár csak a hárítás, tagadás, elutasítás. Ezek a jelenségek tulajdonképpen elhárító mechanizmusok, amelyek A. Freud (ATKINSON, ATKINSON, SMITH, BEM, 1997) értelmezésében az én védelmét szolgálják az egyensúlyát fenyegető veszélyekkel szemben. (Hiszen – mint a bevezetőben igyekeztünk felhívni rá a figyelmet – önmagunk megismerése mindig rejt szorongás-keltő tényezőket: nemkívánatos gondolatokat, érzéseket, tulajdonságokat, élményeket.)

Vizsgálati mintánk ebben az értelemben megoszlott. A személyek kis hányada hárította az önismeretet a fent leírt módon, többségük nem minősítette, más részük pedig nélkülözhetetlennek, hasznosnak és érdekesnek találta.

Vizsgált személyeink részletesebben is kifejtették azokat az elérendő pozitív emberi tulajdonságokat, amelyekkel szerintük egy olyan érett személyiség rendelkezik, aki megfelelő önismereti utat járt be. A legtöbben (39%) az ilyen személyt tudatossággal, énhatékonysággal (36%); célorientáltsággal, rendíthetetlenséggel, harmóniával (30%); illetve kiegyensúlyozottsággal, egészségességgel és fegyelmezettiséggel (22% – józanság, következetesség) jellemezték.

Kisebb arányban, de megjelentek még további tartalmak is az érett személyiség jellemzésében: a realitásokhoz való igazodás (pl. racionális, objektív), más emberekhez való pozitív hozzáállás (pl. toleráns, megértő), a változó körülményekhez való alkalmazkodás képessége (pl. rugalmas, korszerű), autonómia (pl. önálló, hiteles), visszafogottság (pl. szerény), spontaneitás, a tapasztalatok hasznosításának képessége (pl. bölcs), jó interperszonális kapcsolatok – szociális intelligencia (pl. jó konfliktuskezelés, emberismeret), kiemelkedés a társadalmi átlagból (pl. karizmatikus, okos, kreatív), nyitottság.

Negatív tulajdonságokkal a vizsgálati személyek kis hányada jellemezte az érett személyiséget, ilyenek voltak például: sótlan, nincs kreativitása, gyáva, bátortalan.

Látható, hogy vizsgálati személyeink a szakirodalomban megtalálható – az önismeret jelentésrétegeinél ismertetett – elméletekhez hasonló jellemzőkkel írták le az érett személyiséget, akit valóban „egész”-ségesnek nevezhetünk, hisz megteremtette a lélek, a szellem és a test egységét.

Ezek az ideális tulajdonságok tehát motiválhatnának is az önismereti munkára, ám ugyanakkor el is tántoríthatnak tőle, mert az ideális állapotot az egyén nagyon távolinak érezheti valódi, pillanatnyi énjétől, ezáltal elérhetetlennek látja. Ez az idealizálás kapcsolatba hozható a misztifikálással, hisz ezáltal az érettséget, a magasan szervezett önismeretet valami olyan állapotnak vélhetjük, ami csak az igazán „nagy” és kiváló embereknek adatik meg, ami a valóságban persze egyáltalán nem így van, bárki elérheti a számára reálisan ideálisnak ítélt állapotot.

Mindezek ellenére a vizsgált személyek 69%-a az önismeretet mindenki számára fontosnak tartotta. Az emberekkel kapcsolatos foglalkozásúaknál 14%-uk, a pedagógusoknál 10%-uk emelte ki az önismeret fontosságát. A nagy többség tehát az élet minden területén fontosnak tartotta az önismeretet, bár nem áll szándékunkban ezt az adatot túlértékelni, hiszen bizonyára belejárt a válaszadásba a szociális kíváncsiságnak való megfelelés vágya is. Azt viszont sajnálatosnak tartjuk, hogy a pedagógusoknál csak kevesen emelték ki fontosságát, igaz a mindenképpen fontosnak ítéltők nyilván a pedagógusokat is beleértették.

Az önismeret fontossága szempontjából egyéb szakmákat és embercsoportokat is megemlítettek a vizsgálati személyek, de kisebb százalékban. Ezek a következők voltak: problémákkal küszködő személyek, segítő foglalkozásúak, közéleti személyek (figyelemre méltó észrevétel!), vezető beosztásúak, üzletemberek, egészségügyi dolgozók, fiatalok, pszichológusok, papok.

2. A pedagógusok és a pedagógus pályára készülő hallgatók összehasonlítása:

A kérdésre

- *végeztek-e valamilyen önismereti munkát?*

Az összes vizsgálati személynek csupán 24%-a felelte, hogy végzett már valamilyen önismereti munkát, a pedagógusok 38%-a, a tanár szakos hallgatók 18%-a. Ezek a számok alacsonyak, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a vizsgált személyek az önismereti munkát milyen széleskörűen értelmezték és nemcsak a konkrét, önismeretszerzési céllal szerveződött tréningeket vagy terápiákat értették rajta, ahogy azt az alábbiakban látni fogjuk.

- *ha végeztek, milyen önismereti munka volt az?*

Az önismereti munkát végzett vizsgálati személyek mindegyike csak egyetlen módszert említett. Legtöbbször az általunk önreflexiónak nevezett önismereti munkát jelölték meg (gondolkodás önmagáról, cselekedeteiről). Gyakori volt még a barátokkal folytatott beszélgetések és különböző önismereti tesztek kitöltésének megjelölése. Szerepelt még a szakkönyvek és a művészeti élmények segítségével szerzett önismeret. Szervezett módszereket csak kevesen jelöltek meg, ilyenek voltak: önismereti tréning, agykontroll-tanfolyam, Gordon-tréning, AVP tréning, meditáció, relaxáció, jóga. Látható, hogy a vizsgálatba bevont személyek sokféle módszert említettek, amelyeket mi nem szelektáltunk és bíráltunk aszerint, hogy valóban önismereti munkának tekinthetőek-e, valamint nem bocsátkozunk annak a bonyolult problémának a fejtegetésébe, hogy professzionálisnak mely módszerek tekinthetők – bár, miként a válaszok sokfélesége jelzi, nem volna hiábavaló a pszichológusok valamilyen szakmai vagy tudományos fórumának állásfoglalása a sokféle, nagyon különböző mélységű és tartalmú önismereti formával kapcsolatban. Leghatékonyabbak a képzett, valamilyen terápiás-önismereti eljárásban képzett szakemberek által vezetett egyéni vagy csoportos módszerek. Sajnos, egyelőre kevesen vannak, és tevékenységük a pedagógusok körében csak kevésbé ismert.

Nem meglepő, hogy az önismeret jelentése a vizsgálati személyek többsége számára azonosítható azzal a hétköznapi, elterjedt képzettel, ami saját tulajdonságaink, képességeink ismeretét jelenti, mindazt, amit a mindennapi élet során megláthatunk önmagunkból (pl. baráti beszélgetések, művészi élmények, önmagunkról való gondolkodás révén). Egy fokkal mélyebb, ám kockázatos szintet jelenthet a szakkönyvek olvasása, önismereti tesztek kitöltése. Ezek azért lehetnek ártalmasak, mert csak az egyén kontrollja alatt állnak (nincs segítő személy) és értékük, minőségük bizonytalan a laikusok számára (gondoljunk csak a folyóiratokban megjelenő, olykor nevetséges önismereti tesztekre).

- *a pedagógusképzésen belül szükségesnek, illetve lehetségesnek tartják-e az önismeret-fejlesztést?*

A mintában szereplő pedagógusok 90%-a, a diákok 91%-a tartja szükségesnek a pedagógusképzésben az önismeret-fejlesztést. A vizsgálatban részt vevők 10%-a külön kiemelte az önismeret fontosságát a pedagógusok körében. Tehát az igény megfogalmazódott, szeretnének nagyobb önismerettel bírni a pedagógusok és a hallgatók.

A pedagógusok még nagyobb része (93%-a) lehetségesnek is tartja az önismeret beépítését a pedagógusképzésbe, a diákoknak azonban „csak” 83%-a, tehát a jelenlegi képzésben részt vevők kissé pesszimistábbak, de ők is elképzelhetőnek tartják az önismeret fejlesztésének beépítését a képzésbe.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezt a pozitív hozzáállást sem szabad túlértékelnünk. Látható, hogy jóval kevesebb pedagógus vett részt a vizsgálatban, mint amennyi hallgató. A pedagógusok egy része ugyanis elutasította a kérdőív kitöltését. Azok, akik kitöltötték, minden bizonnyal eleve érintettebbek és motiváltabbak voltak a témában, mint azok, akik elutasították, a hallgatók pozitív hozzáállásában pedig valószínűleg szerepet játszott a társadalmi kívánatosságnak való megfelelés, hisz tudták, hogy egy pszichológiai vizsgálatban vesznek részt, ahol az önismeretet valószínűleg fontosnak ítélik a vizsgálók. Ugyanakkor a hallgatók ilyen irányú igényeit a gyakorlatban, a tanítás során is tapasztaltuk.

Mindezek ellenére adataink – reméljük – eloszlatják a szkeptikusok kételyeit: az önismeret fejlesztésének helye volna a pedagógusképzésben. Most tehát mi is ott tartunk, amit problémának fogalmaztunk meg a pályakezdő pedagógusokkal kapcsolatban: már tudjuk *mit* kellene tenni, de még nem tudjuk *hogyan*. Ez a jövő megoldásra váró feladata.

Ha segíteni tudnánk a jövő pedagógusait a szakmai jártasság – és nemcsak a szakmai tudás – megszerzésében is, akkor talán hozzájárulhatnánk, hogy nagyobb legyen az elhivatottság a pálya iránt. Vizsgálati mintánkban a megkérdezett hallgatóknak csupán 33%-a vélte úgy, hogy tanárként fog elhelyezkedni. Biztató azonban, hogy ezek a személyek elhivatottabbnak is tűnnek, ők jóval nagyobb arányban fordítanak gondot személyiségük fejlesztésére, mint azok, akik nem szándékoznak pedagógusként elhelyezkedni vagy még bizonytalanok.

Mindenképpen érdemes lenne tehát a nehéz feltételek ellenére is megpróbálni vonzóbbá tenni a pedagógushivatást, hisz a jó pedagógusok az egyénen keresztül az egész társadalom jövőjére pozitív hatással lehetnek. Úgy véljük, ehhez mindenképpen hozzájárulhatnak a személyiségfejlesztő pályaszocializációs kezdeményezések.

IRODALOM

- ALLPORT, G., W. (1985) *A személyiség alakulása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. (1997) *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- BAGDY E. (1996) A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 41–52.
- BAGDY E., TELKES J. (1988) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BERNE, E. (1984) *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest
- BUGÁN A. (1996) Pedagógia, pszichológia és társadalom. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 11–31.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (1998) *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

- DÉVAI M., SIPOS M. (1986) *A Tennessee énkép skála*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- FEHÉR E. (1994) *Az oktatás és a nevelés története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FROMM, E. (1993) *A szeretet művészete*. Háttér Kiadó, Budapest
- HERMANN I. (1988) *A pszichoanalízis mint módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- József Attila minden verse és versfordítása (1980) Szépirodalmi Könyvek, Budapest
- KLEIN S., FARKAS K. (1988) Gyermekközpontú iskola és személyiségfejlesztő pedagógusképzés. *Köznevelés*, 2, 3-4.
- LUBAN-PLOZZA, B. (1986) A Bálint-munka fejlődése. In Luban-Plozza, B., Dickmann, H. (szerk.) *A Bálint-csoportok gyakorlati kérdései*, Medicina Kiadó, Budapest, 13-23.
- MÉREI F., AJKAY K., DOBOS E., ERDÉLYI I. (1987) *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- RUDAS J. (1997) *Delfi örökösei*. Gondolat-Kairos, Budapest
- TÚRI Z. (1996): A pályaszocializáció helye a pedagógusképzésben. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 175-193.

SELF-ACQUAINTANCE IN THE PRACTICE OF PEDAGOGY

KÁDÁR, GABRIELLA-SZARVAS, ANETT

Our study looks at role of self-acquaintance in pedagogy. We handed out questionnaires about self-acquaintance to teachers and teachers to be. We thought it necessary to get familiar with their opinions, since it could provide us with useful information for the practical incorporation of self-acquaintance in teacher's training and in pedagogy.

According to our results self-acquaintance is associated with desirable human traits that can motivate for self-acknowledgement, but at the same time repel from it because it projects a too idealistic and thus too distant picture of the personality. Self-acquaintance also means self-observation, self-control and self-confidence for them, and offers the harmony of the personality. We have also observed the refusal of self-acquaintance through mystification and rejection of the subject.

Only a few of questioned persons did self-acquaintance work in practice, and even for those it only meant self-acquaintance in the everyday sense, such as thinking about oneself, or having talks with friends. Only few took part in self-acquaintance activities led by trained specialists.

There is a need for widespread education in self-acquaintance, particularly among those who deal with people and influence them by their personality.

Our most important result that supports our practical experience is that in our sample more than 90 percent thought it was necessary to develop self-acquaintance in teacher's training.

Our study would like to direct attention to the fact that both the teachers and those who are studying to be teachers would welcome personality training's. We need such initiatives that have already taken place in some institutions where students can participate in practice-orientated training's in self-development. These and similar other should be made more widespread, more organized, more accessible for other professions, too.

Key words: *self-acquaintance-pedagogy, opinions about self-acquaintance, teachers and teachers to be, sense of self-acquaintance, mature personality, personality training, teacher's training, practice of teaching*

HOGYAN LÁTJÁK A GYENGE TANULÓKAT SZÜLEIK, PEDAGÓGUSAIK ÉS OSZTÁLYTÁRSAIK?

ZSOLDOS MÁRTA

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
E-mail: marta@bghs.hu

Normál tantervű általános iskolába járó 2. osztályos gyermekek 263 fős mintájából 60 gyenge tanulót választottunk ki. Vizsgáltuk, hogy a pedagógus helyesen ítéli-e meg a gyermek iskolai teljesítményeit olvasásból, nyelvtanból és matematikából, hogyan látja a pedagógus és a szülő a gyermek képességeinek és iskolai teljesítményeinek kapcsolatát, mi a kapcsolat a gyermek méréssel megállapított képességei és iskolai teljesítménye között, a gyenge tanulókhoz hogyan viszonyulnak náluknál jobb osztálytársaik. Vizsgálati eszközeink kérdőívek, pedagógiai tesztek és hagyományos pszichometriai módszerek voltak. Eredményeink: a) a pedagógusok általában helyesen ítélik meg a gyermekek teljesítményeit, de hajlamosak szorosabb együttjárást feltételezni a teljesítmények között, gyermekismeretük inkább csoportszinten hiteles, b) a szülők és a pedagógusok a kognitív tanulási képességek gyengességében keresik az alacsony tanulmányi teljesítmény okait, c) a gyenge tanulók kognitív tanulási képességei jelentősen gyengébbek, mint általános intellektuális teljesítményeik, d) a gyenge és nem gyenge tanulók szociális kapcsolataiban az alacsony tanulmányi teljesítmény nem jelent szociális hátrányt.

Kulcsszavak: gyenge tanuló, iskolai teljesítménymérés, szülői és pedagógusi értékelés, kognitív képességek, szociális kapcsolatok

*„Különbözőnek lenni emberi jog. Az egyéni különbség nem előny vagy hátrány, hanem az emberi létezés antropológiai ténye.
Az iskolai alulteljesítés az egyéni igényeknek nem kellően megfelelő iskolarendszer hibája.”*

(„School for all”, ILLYÉS, 1998)

BEVEZETÉS

A pedagógiai gyakorlat mindmáig hajlik arra, hogy a tanulási nehézségek különböző megnyilvánulásait – az olvasás, a nyelvtan és a matematika tanulásának nehézségeit – elsősorban pszichológiai és neurofiziológiai okokra vezesse vissza.

Az alábbi táblázatban megkíséreltük összefoglalni néhány ismert magyarázati tényezőit.

1. táblázat. A tanulási zavarok feltételezett okai

Szerző	Időpont	Oki tényezők
Mattis, French Rapin (In MCKINNEY, 1984)	1975	1. nyelvi zavar 2. artikulációs-grafomotoros inkoordináció 3. vizuális perceptuális zavar
Doehring, Hoshko (In MCKINNEY, 1984)	1977	1. nyelvi fejlődési elmaradás 2. fonológiai deficit 3. interszenzoros integrációs zavar
Schmidt (In GEREENNÉ, 1995)	1977	1. szenzoros deficit 2. integratív deficit 3. expresszív deficit
AFFOLTER	1977	1. modalitáspecifikus zavarok 2. intermodális zavarok 3. szupramodális-szeriális zavarok
Satz, Morris (In MCKINNEY, 1984)	1981	1. globális nyelvi sérülés 2. specifikus nyelvi sérülés 3. „kevert” nyelvi és perceptuális sérülés 4. perceptuo-motoros sérülés 5. „váratlan”, nem neuropszichológiai eredetű sérülés
Graichen (In GEREENNÉ, 1995)	1983	1. strukturális teljesítményzavar 2. funkcionális teljesítményzavar 3. interhemiszfériális teljesítményzavar
DOCKRELL, MCSHANE	1983	1. ismert kórok 2. feltételezett kórok 3. ismeretlen kórok
		1. átlag alatti intelligencia: „lassú tanuló” 2. átlagos intelligencia: „speciális tanulási zavar”
PORKOLÁBNÉ GEREENNÉ	1994 1995	1. neurogén tanulási zavarok 2. pszichogén tanulási zavarok 3. poszttraumás tanulási zavarok
ROURKE, DEL DOTTO	1994	1. „olvasás- és helyesírási zavar” 1.1. fonológiai feldolgozási zavar 1.2. fonéma-graféma összekapcsolási zavar 1.3. szómegejtálási zavar 2. nonverbális tanulási zavar szindróma 3. valamennyi modalitás „output” deficit

A kutatások általános trendjétől eltérően saját vizsgálatainkban nem az idegrendszeri és pszichológiai okokat kívántuk elemezni, hanem a gyenge tanulmányi eredmények iskolai és otthoni megítélését. Nézetünk szerint a gyermek iskolai teljesítményét nemcsak biológiai és pszichológiai tényezők határozzák meg, hanem a szülők, pedagógusok teljesítményről alkotott véleményei, valamint a gyermek szociális helyzete is. A tanulói teljesítmények pedagógus által történő megítélése összetett folyamat, amit vizsgálatunk keretében csak a követelményekkel való összehasonlítás szempontjából elemeztünk (ILLYÉS, 1998). Fő kérdésünk ezért az volt:

- a) a pedagógus helyesen ítéli-e meg a gyermek iskolai teljesítményeit olvasásból, nyelvtanból és matematikából,
- b) hogyan látja a pedagógus és a szülő a gyermek képességeinek és iskolai teljesítményeinek kapcsolatát,
- c) mi a kapcsolat a gyermek méréssel megállapított képességei és iskolai teljesítményei között,
- d) a gyenge tanulókhoz hogyan viszonyulnak náluknál jobb osztálytársaik.

Vizsgálatunkkal segítséget kívántunk nyújtani a pedagógusoknak és a fejlesztőknek a tanulási zavar problémakörének szociális szempontú átgondolásához az érintett gyermekek iskolai karrierjének sikeres befolyásolása érdekében.

Kutatásainkat a normál tantervű általános iskola 2. osztályába járó gyengén tanuló gyermekek csoportjain végeztük. Az osztályfok kiválasztását az indokolta, hogy a tanítók erre az időszakra már viszonylag megbízható képpel rendelkeznek a gyermekek teljesítőképességéről és a tanulásukat befolyásoló körülményekről.

Munkánkban három fő területet – az iskolai teljesítményeket, a képességeket és a szociális hatásokat – vizsgáltuk e célra összeállított kérdőívvel, pedagógiai tesztekkel és hagyományos pszichometriai módszerekkel.

A KUTATÁS LÉPÉSEI

A gyenge tanulók kiválasztása

Első lépésben az osztálytanítók a következő kérdés alapján kiválasztották a gyenge tanulókat: „Az osztályban ki az a tanuló, akinek a vizsgálati tanév első félévében olvasásból, nyelvtanból vagy matematikából – legalább két tantárgyból – megszerzett tudása elégséges vagy elégtelen?”

A tanítóknak nem az egyes osztályzatok alapján kellett dönteniük, hanem globális megítélést kellett adniuk a gyermekek általános teljesítőképességéről, figyelembe véve a tantervi követelményeket.*

Az osztálytanítók kiválasztása alapján alakítottuk ki a gyenge tanulók vizsgálatunkban szereplő csoportját. Az osztályok többi tanulója a nem gyenge tanulók csoportjába került.

A kutatásban négy általános iskola tizenegy 2. osztálya vett részt Budapest VI., VII., VIII. és XI. kerületéből. A mintában a szegény, az átlagos és az előnyösebb szociodemográfiai környezet egyaránt képviselve volt. A VII. és a VIII. kerületből

* Vizsgálatunk évében Magyarországon a normál tantervű általános iskola 2. osztályában a tanévre szóló tantervi előírás alapján az első félév végén a gyermekek matematikából 100-as számkörben összeadnak, kivonnak, szöveges feladatokat végeznek. Előkészítést kapnak a szorzás, bennfoglalás műveletére a 100-as számkörben. Folyamatosan és hangsúlyozva olvasnak, szövegértéssel. Az olvasottak rövid tartalmát megfogalmazzák. Nyelvtanból tudniuk kell hibátlanul másolni, szótagolni és tollbamondás után írni az elemi helyesírási szabályok alkalmazásával. Az iskolák különböző oktatási programokkal dolgoznak, így a tanítás ütemezése eltérő lehet. A Nemzeti Alaptanterv a tanév végére határozza meg az elérendő követelményeket.

olyan iskolát választottunk, amelynek tanulói szociálisan hátrányos helyzetűek voltak (a szülők között sok a több éve munkanélküli és a gyermekeit egyedül nevelő, alacsony a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma). A VI. kerületi iskola tanulói átlagos szociális miliőből származtak, a XI. kerületi iskolába járó gyermekek pedig jó szociális háttérűek voltak.

A tanítók a tizenegy 2. osztályba járó 263 gyermekből 60 főt különítettek el a gyenge tanulók csoportjába, és így 203 gyermek alkotta a nem gyenge tanuló osztálytársak csoportját.

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók számának megoszlása alcsoportok, osztályok és iskolák szerint

Iskolák	VI. ker.		VII. ker.		VIII. ker.			XI. ker.				Össz.
Második osztályok száma	2		2		3			4				11
Gyenge tanulók száma	7	7	6	4	9	10	1	1	1	4	10	60
Nem gyenge tanulók száma	18	20	19	17	15	13	20	27	25	24	5	203
Osztályok létszáma	25	27	25	21	24	23	21	28	26	28	15	263

A nemek megoszlása nem mutatott szignifikáns különbséget a gyenge és nem gyenge tanulók alcsoportjai között.

A gyenge tanulók átlagos életkora 8 év 8 hónap volt (szélső értékek: 7 év 9 hónap–9 év 10 hónap). A gyenge tanulók életkorban nem különböztek lényegesen a nem gyenge tanulók csoportjában lévő gyermekektől.

A VIZSÁLATI ESZKÖZÖK

Tanítói kérdőív

Az osztálytanítók által kitöltött kérdőív gyenge tanulókra vonatkozó főbb kérdéscsoportjai:

- Milyen fejlesztésben, terápiában és egyéni pedagógiai foglalkozásban részesült a gyermek a beiskolázást megelőző időszakban, illetve az iskolás években,
- A gyenge tanulmányi teljesítmény milyen mértékben tulajdonítható magatartási panaszoknak vagy a magas iskolai követelményeknek,
- Mennyire felelnek meg a gyermekek iskolai eredményei képességeiknek,
- Milyen hatékonyságú a család együttműködése az otthoni tanulás segítségével,
- Melyek a gyermekre leginkább jellemző tulajdonságok, és az osztálytanító szerint a szülő milyen tulajdonsággal jellemzi gyermekét,
- Ismeretes-e a gyermek etnikai hovatartozása (roma családi háttér),
- Milyen a gyermek családjának anyagi helyzete a többi tanuló családjához viszonyítva.

Szülői kérdőív

A gyenge tanulók szülei egyrészt a tanítói kérdőívben is szereplő szempontok alapján jellemezték gyermekeiket. Így véleményt mondtak az alacsony tanulmányi teljesítmény magatartási panaszokkal, iskolai követelményekkel, képességekkel és otthoni tanulási körülményekkel való összefüggéseiről. Meghatározták gyermekeik legfontosabb tulajdonságait és azt, hogy a tanítók szerintük milyen tulajdonságokkal jellemzik gyermekeiket. A szülői kérdőív más tételei a szülők iskolai végzettségére, munkakörülményeire és a család szociális helyzetére kérdeztek rá.

A tanítói és szülői kérdőíven a kérdezettek ötfokú skálán válaszolhattak.

Szociometriai kérdőív

A gyenge tanulók osztályközösségben elfoglalt társas pozícióját vizsgáló kérdőívet a gyenge tanulók és a nem gyenge tanuló osztálytársak egyaránt kitöltötték. Jelen tanulmányunkban a barátválasztással kapcsolatos tapasztalatokat ismertetjük. A tanulókat arról kérdeztük, hogy osztálytársaik közül kit választanának legjobb barátjuknak először és kit jelölnének másodszor.

*Nem standardizált tesztek**a matematikai, olvasási és nyelvtani teljesítmények vizsgálatára*

A gyenge és nem gyenge tanulók csoportjában az iskolai teljesítmények vizsgálatához matematikai, olvasási és nyelvtani teszteket (felmérőket) használtunk, amelyeket az osztályfoknak megfelelő tantervi követelmények figyelembevételével, az országos félévi tantárgyi tesztek anyagainak felhasználásával állítottunk össze. A tanulók teljesítményét a megoldott feladatok számát kifejező pontszámmal értékeltük.

A matematikai felmérés feladatai: számsoralkotás (max. pontszám: 14); összeadás, kivonás, pótlás 100-as számkörben (max. pontszám: 20); műveletek egyes, tízes csoportokkal (max. pontszám: 16) és szöveges feladatok 100-as számkörben (max. pontszám: 2). A matematikai teszt összpontszáma: 52 pont. A nyelvtani felmérés feladatai: a szóvégi rövid, hosszú magánhangzók, mássalhangzók és az *ly-j* helyesírása (max. pontszám: 22), hiányzó betűk pótlása (max. pontszám: 11), betűk ABC sorrendbe helyezése (max. pontszám: 7), szavak elválasztása (max. pontszám: 4), mondatok fogalmazása (max. pontszám: 2). A nyelvtani teszt összpontszáma: 46 pont. Az olvasási felmérés feladata: egyszerű szöveg tartalmának megértése. Az olvasási teszt összpontszáma: 8 pont.

A gyenge tanulók képességvizsgálatára alkalmazott tesztek

Két eljárást alkalmaztunk a gyenge tanulók képességeinek vizsgálatára. Az intelligencia szintjét a MAWGYI-R teszttel (Magyar Wechsler Gyermeki Intelligencia-teszt revidiált változat) mértük. Elemzésünkben a MAWGYI-R vizsgálat alapján képzett intelligenciakvóciens (MAWGYI-R IQ), verbális kvóciens (MAWGYI-R VQ) és performációs kvóciens (MAWGYI-R PQ) értékeit használtuk fel.

A tanulási kognitív képességek vizsgálatához a Hiskey-Nebraska Tanulási Alkalmasság tesztet használtuk. A Hiskey-Nebraska teszt olyan nem verbális, standardizált eljárás, amely hallássérült és halló gyermekek kognitív képesség-struktúrájának vizsgálatára alkalmas a 3–16 életkori övezetben (MIRA, LARSON, 1985). Fokozatosan nehezedő szubtesztora elsősorban az észlelés, az emlékezet és a fogalomalkotás folyamatára irányul. Ebből az eljárásból számított kvóciént Hiskey-Nebraska IQ-nak nevezzük. Az eredményeket óvatosan kell kezelnünk, mert a tesztnek nincs magyar standardja.

A VIZSGÁLATOK SORRENDJE

Előzetes tanítói becslés a gyenge tanulók teljesítményéről

A pedagógusok minden egyes gyenge tanuló esetében előzetesen bejósolták, hogy a matematikai, olvasási és nyelvtani tesztek hogyan fogják megoldani. Megbecsülték, hogy a különböző feladatok megoldásánál hány pontot fognak elérni.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményének vizsgálata

A gyenge és nem gyenge tanulók matematikai, olvasási és nyelvtani tudásának vizsgálata a gyermekek számára megszokott helyzetben, két tanítási óra keretében történt az egész osztály részvételével, az osztálytanító jelenlétében. A gyermekek úgy tudták, hogy dolgozatot írnak.

Szülői és tanítói kérdőíves vizsgálat

Az osztálytanítók és a szülők a gyenge tanulókról információt adó kérdőíveket a tantárgyi felmérés időszakában töltötték ki. A kérdőív kitöltésére két hét állt rendelkezésükre. Válaszaikat lezárt borítékban juttatták el hozzánk.

A gyenge tanulók képességeinek vizsgálata

A MAWGYI-R és a Hiskey-Nebraska tesztek felvétele egyéni helyzetben történt, három alkalommal: (1) MAWGYI-R verbális részpróbák, (2) MAWGYI-R performációs részpróbák, (3) Hiskey-Nebraska szubtesztek elvégztetése. Egy alkalom időtartama átlagosan 40 perc volt.

A szociometriai vizsgálat

A szociometriai kérdőív kitöltése csoportosan, azaz az egész osztály részvételével történt tanítási órán.

A vizsgálatokat az 1996/97. tanév második félévében, január–április hó között végeztük. Helyszíneink az általános iskolák voltak.

Az adatfeldolgozást az SPSS matematikai statisztikai programmal végeztük a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kutató Laboratóriumában.

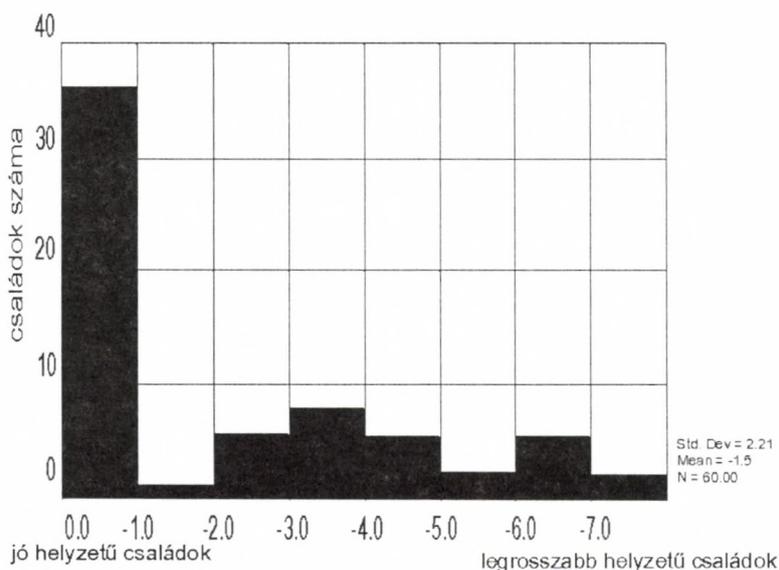
EREDMÉNYEK

A gyenge tanulók családi helyzete

A családi helyzetet speciális mutatóval, a családváltozóval jellemeztük, amely a család 7 lehetséges negatív tulajdonságát összesítette az alábbiak szerint:

- ha az apa csak általános iskolai végzettségű,
- ha az anya csak általános iskolai végzettségű,
- ha a családban a gyermekek száma háromnál több,
- ha az anyagi helyzet átlagos vagy annál rosszabb a tanár és a szülő szerint is
- ha a szülők valamelyike munkanélküli volt az elmúlt három évben,
- ha a családban a könyvek száma tíznél kevesebb.

E jellemzők valamelyikének megléte esetén egy-egy értékkel növeltük a családra vonatkozó negatív pontszámot, amely – ily módon – a legkedvezőtlenebb helyzetben -7 lett, a jobb státusznál pedig 0 értéket vett fel.



1. ábra. A gyenge tanulók megoszlása a családi helyzetet minősítő szociodemográfiai mutató szerint

A gyenge tanulók több mint felénél (38 fő) a családok helyzete átlagos vagy annál jobb volt (0 értékpont), ezért a gyenge tanulók alacsony iskolai teljesítménye nem magyarázható elsősorban a családjaik rossz szociális helyzetével.

A roma családból származó gyermekek előfordulása a 263 fős teljes mintában 18,6% (49 fő) volt, a gyenge tanulói csoportban viszont 38,3% (23 fő). A családok szociodemográfiai jellemzőit összesítő mutatóban, a családváltozóban a roma családokat szignifikánsan rosszabb körülmények jellemezték, mint a nem roma családokat (nem roma családváltozó átlag: 0,30, szórás: 0,85; roma családváltozó átlag: 3,35, szórás: 2,44).

A gyenge tanulók iskoláskor előtti fejlesztése

A tanítók tudása igen egyenetlen arról, hogy a gyenge tanulók a beiskolázás előtt milyen fejlesztésben, terápiában részesültek. Azonban a gyenge tanulók valamennyi iskolában mind az 1., mind a 2. osztályban már rendszeres egyéni pedagógiai segítséget kaptak. A vizsgálat idején a gyenge tanulók 86%-a (54 fő) részesült egyéni pedagógiai foglalkozásban. Azonban szembeűnő a pedagógusok kevés ismerete a beiskolázás előtti terápiákról. A csoport 48%-a (30 fő) esetében semmiféle információjuk nem volt az óvodáskorú fejlesztésekről. Leginkább a logopédiai foglalkozásokról volt tudomásuk.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményövezetei

1. Teljesítményövezetek a tesztekben

A tanulók a matematikai tesztben max. 52 pontot, az olvasási tesztben max. 8 pontot és a nyelvtani tesztben max. 46 pontot érhetnek el. A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményeit (vagyis összesen \approx 250 tanuló teljesítményét) először összevontan értékeltük. A teljesítményeket mindegyik felmérőlapnál 3 övezetbe soroltuk. Az első övezetbe kerültek az alacsony teljesítmények (1. teljesítményszint), a második övezetbe az átlagos teljesítmények (2. teljesítményszint) és a harmadik övezetbe a magas teljesítmények (3. teljesítményszint). Az övezet-határokat úgy állapítottuk meg, hogy az átlagos övezetbe kerüljön a tanulók kb. 50%-a, míg az alacsony és a magas teljesítmények övezetébe a tanulók 25-25%-a (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. Teljesítményövezetek

	Teljesítményszintek		
	alacsony	átlagos	magas
Matematika	1-34	35-50	51-52
Olvasás	1-4	5-6	7-8
Nyelvtan	1-26	27-42	43-46

2. Matematikai teljesítmények

4. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása a matematikai teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	35	58,3%	22	36,7%	3	5,0%	60	100,0%
Nem gyenge tanulók	23	12,0%	101	52,6%	68	35,4%	192	100,0%
Összesen	58	23,0%	123	48,8%	71	28,2%	252	100,0%

A gyenge tanulók több mint fele a legrosszabbul teljesítők csoportjába került, több mint egyharmaduk matematikai feladatmegoldása átlagos volt és csupán hárman jutottak a magas teljesítményövezetbe. Ezzel szemben a nem gyenge tanulói csoport fele átlagosan, több mint egyharmaduk pedig jól teljesített.

3. Olvasási teljesítmények

5. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása az olvasási teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	36	60,0%	22	36,7%	2	3,3%	60	100,0%
Nem gyenge tanulók	11	5,6%	86	43,7%	100	50,8%	197	100,0%
Összesen	47	18,3%	108	42,0%	102	39,7%	257	100,0%

A gyenge tanulók teljesítménymegoszlása lényegében megegyezett a matematikai felmérés során tapasztaltakkal. A nem gyenge tanulók azonban viszonylag könnyen megbirkóztak a pontos szövegértést kívánó olvasási feladattal. Csoportjuk fele magas szinten teljesített.

4. Nyelvtani teljesítmények

6. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása a nyelvtani teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	41	68,3%	19	31,7%			60	100,0%
Nem gyenge tanulók	16	8,1%	118	59,9%	63	32,0%	197	100,0%
Összesen	57	22,2%	137	53,3%	63	24,5%	257	100,0%

A gyenge tanulók számára a nyelvtani feladatok elvégzése bizonyult a legnehezebbnek. A csoport kétharmada rosszul oldotta meg a tesztet, és senki nem került közülük a magas teljesítményszintű övezetbe. A nem gyenge tanulók több mint fele viszont átlagos szinten, egyharmaduk pedig magas szinten teljesített, és csak igen kevesen sorolódtak a gyenge övezetbe.

A gyenge tanulók mindegyik tantárgyban szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtottak, mint osztálytársaik ($p < 0,05$).

5. A gyenge tanulók teljesítményei és a tanítói becslések közötti kapcsolat

7. táblázat. A gyenge tanulók teljesítményátlagai és a tanítói becslés átlagai

	Átlag	N	Szórás	
Matematikai teljesítmény	32,433	60	12,564	n. sz.
Tanítói becslés a matematikai teljesítményre	31,933		11,082	
Olvasási teljesítmény	4,217	60	1,497	n. sz.
Tanítói becslés az olvasási teljesítményre	4,550		1,682	
Nyelvtani teljesítmény	21,633	60	7,397	n. sz.
Tanítói becslés a nyelvtani teljesítményre	21,717		6,795	

8. táblázat. A gyenge tanulók teljesítménye és a tanító becslés közti összefüggés

	N	r	p
Matematikai teljesítmény és tanítói becslése	60	,679	$p < ,002$
Olvasási teljesítmény és tanítói becslése	60	,475	$p < ,000$
Nyelvtani teljesítmény és tanítói becslése	60	,384	$p < ,000$

Az olvasás és matematika terén a tanári megítélések és a teljesítmények egybeesnek, ami csoportszinten a pedagógiai ítélet megbízhatóságát jelzi. A nyelvtan esetében azonban eltér a valóságos és a jóslott megoldási szint.

A teljesítmények együttjárása

1. A teljesítmények együttjárása a nem gyenge tanulónál

9. táblázat. A teljesítmények közötti kapcsolat a nem gyenge tanulónál

Tanulói teljesítmények	r	p
Nyelvtan – olvasás	,322	$p < ,000$
Nyelvtan – matematika	,425	$p < ,000$
Matematika – olvasás	,298	$p < ,000$

Mindhárom teljesítmény kapcsolata egymással igen erős.

2. A teljesítmények együttjárása a gyenge tanulóknál

10. táblázat. A teljesítmények közötti kapcsolat a gyenge tanulóknál

Tanulói teljesítmények	r	p
Nyelvtan – olvasás	,273	p < ,05
Nyelvtan – matematika	,482	p < ,000
Matematika – olvasás	,176	p > ,05

Az alaptendencia ugyanaz, mint a nem gyenge tanulóknál, de csak a nyelvtan és a matematika együttjárása erős. A nyelvtani és olvasási készségek korrelációja már nem olyan erős, mint a nem gyenge tanulóknál. Az olvasási és matematikai teljesítmények között pedig nincs szignifikáns együttjárás.

A gyenge tanulók teljesítményei és az eltérő tantárgyakra vonatkozó tanári becslések kapcsolata

11. táblázat. A gyenge tanulók teljesítményei és a rájuk vonatkozó tanári becslések kapcsolata

		A pedagógusok véleménye		
		nyelvtan	matematika	olvasás
A tanulók teljesítménye	nyelvtan	,384	,292	,306
	matematika	,433	,679	,297
	olvasás	,295	,285	,475

A tanítók matematikai teljesítményre vonatkozó ítélete bizonyul a legerősebbnek. Amilyenek becsülik a gyermek tudását matematikából, úgy minősítik a nyelvtani teljesítményeket is. Mintha a matematikai tudáson keresztül ítélnék meg a többi tantárgy teljesítményét. Az olvasási teljesítményt majdnem ugyanolyannak becsülik, mint a nyelvtanit. Az olvasásra mondtak ítéletet, de a véleményük együttjárt a nyelvtani teljesítménnyel.

A pedagógusok véleményének együttjárása a gyenge tanulók három tantárgyban nyújtott teljesítményéről

12. táblázat. A pedagógusok becslései közötti kapcsolat

Pedagógusok véleménye	r	p
Nyelvtan – olvasás	,416	p < ,001
Nyelvtan – matematika	,524	p < ,000
Matematika – olvasás	,487	p < ,000

A gyenge tanulók valóságos teljesítményei között nincs olyan erős korreláció, mint a pedagógusok véleményeiben. A gyermekek képességei és készségei differenciáltabbak, mint amilyen képet erről a tanítók maguknak alkotnak. A pedagógusok úgy vélik, hogy szoros az együttjárás a gyenge tanulók alacsony szintű nyelvtani, olvasási és matematikai tudása között. Úgy tűnik, hogy a tanítói vélemény inkább globális jellegű, mint specifikus.

A szülő és a pedagógus véleménye arról, hogy a gyenge tanulók eredményei megfelelnek-e a képességeiknek vagy gyengébbek, esetleg sokkal gyengébbek

13. táblázat. Szülői és tanítói vélemény a gyermek iskolai eredményei és képességei közti összefüggésről

		P e d a g ó g u s			Összesen
		megfelel	gyengébb	sokkal gyengébb	
S z ü l ő	megfelel	3	5	0	8
	gyengébb	10	24	3	37
	sokkal gyengébb	6	5	4	15
	Összesen	19	34	7	60

Legelőször azt vizsgáltuk meg, hogy a szülő és a pedagógus hogyan látja a teljesítmények és a képességek összefüggéseit. A 13. táblázatból megállapítható, hogy a 60 válaszból több mint 50%-ban (31 esetben, 51,6%) egybeesnek a vélemények. A szülő szerint 21 esetben a gyermek eredményei nagyobb mértékben maradnak el a képességeitől, mint amilyen mértékű elmaradást a pedagógus feltételez. Ezzel szemben a tanító csak 8 esetben tartja sokkal gyengébbnek a gyermek eredményeit, ahhoz képest, amit a szülő feltételez.

A 13. táblázat alapján megállapítható, hogy addig, amíg a tanító 19 gyermek teljesítményét látta képességeinek megfelelőnek, addig a szülő csak 8 esetben gondolta ezt. Vagyis a tanító jobbnak látja a gyermek képességeit, mint a szülő.

14. táblázat. Szülői és tanítói vélemény a gyermek magatartásáról

		T a n í t ó i v é l e m é n y				Összesen
		nincs panasz	otthon panasz	iskolában panasz	otthon, iskolában panasz	
S z ü l ő i v é l e m é n y	nincs panasz	19	4	5	4	32
	otthon panasz	5	1	1	3	10
	iskolában panasz	2	2	4	9	17
	Összesen	26	7	10	16	59

A 14. táblázat szerint az 59 gyermek közül a szülők az esetek több mint felében nem láttak magatartási problémát, míg a tanítók is csak 26 esetben. A gyenge tanulók kb. felénél a magatartási probléma otthon nagyjából 7–10 esetben fordult elő, míg az iskolában ugyancsak 10 esetben. A tanítók ezen kívül 16 olyan gyermeket is találtak, akiknél otthon is és az iskolában is panasz fordult elő.

Érdekes, hogy a szülők 7 olyan gyermeket említettek, akiknél magatartási panaszok vannak, de akiket a tanítók panaszmentesnek tartottak. A tanítók viszont 13 olyan gyermek magatartászavaráról tettek említést, akiket a szülők panaszmentesnek véleltek.

15. táblázat. Szülői és tanítói vélemény arról, hogy a gyermek milyen mértékű otthoni segítséget igényel a tanuláshoz

		T a n í t ó i v é l e m é n y						Össze- sen
		nem tanul	egyedül tanul	néha szü- lői segít- séggel	napi ellen- őrzés	állandó segítség	külön tanár	
Szülői vélemény	nem tanul	2				1		3
	egyedül tanul							
	néha segítséggel	13	1	3	1	7	2	27
	napi ellenőrzés	1	2	2	1	9		15
	állandó segítség			1	2	8	1	12
	külön tanár						3	3
	Összesen	16	3	6	4	25	6	60

A 15. táblázat legfontosabb tanulsága az, hogy a szülő a gyermek tanulásához ki-
sebb mértékű külön segítséget tart szükségesnek, mint a pedagógus.

A gyenge tanulók képességei

A 16. táblázat mutatja, hogy a MAWGYI-R teszttel mért intelligenciaszint és a Hiskey-Nebraska eljárással vizsgált „tanulási alkalmasság” értékei jelentősen kü-
lönböznek, mivel a kognitív tanulási képességek globális mutatója, a Hiskey-
Nebraska IQ szignifikánsan alacsonyabb, mint a MAWGYI-R IQ ($p < 0,01$).

16. táblázat. A gyenge tanulók intelligenciaszintje
különböző mérési módszerekkel

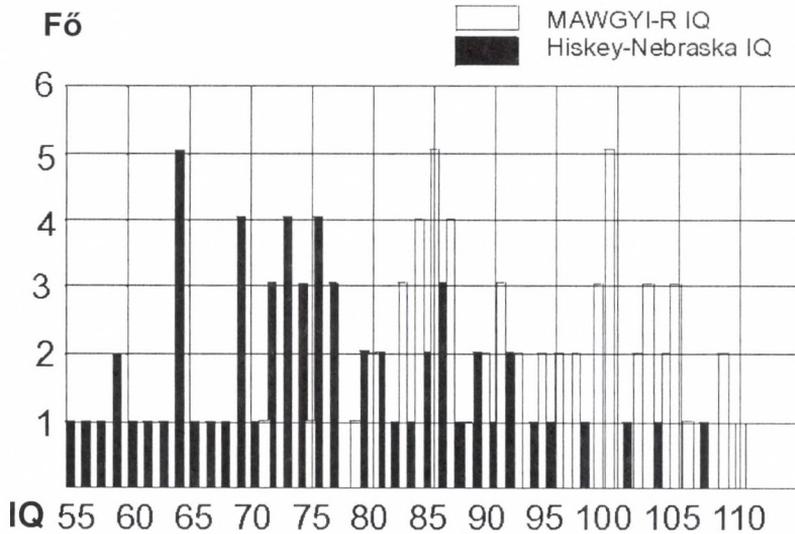
	Átlagértékek			
	MAWGYI-R IQ	VQ	PQ	Hiskey-Nebraska IQ
A gyenge tanulók csoportja	91,37	92,42	90,45	75,88

A gyenge tanulók a csoportjukra jellemző MAWGYI-R intelligenciahányados átlagérték alapján ugyan az IQ átlagos övezetbe tartoznak, ám az egyedi kvócien-
sek egy viszonylag tág övezetben szóródnak a 71–108 IQ szélső értékek között. A
honosított eljárás IQ-övezeteit alapul véve két sávban gyakori az értékek előfordu-
lása (17. táblázat). 23 gyermek a 80–89 alacsony IQ-intervallumba sorolódik, míg
32 gyermek a 90–109 átlagos IQ-övezetbe.

17. táblázat. Az intelligenciaövezetekbe tartozó tanulók

	Ö v e z e t e k		
	igen alacsony intelligencia	alacsony intelligencia	átlagos intelligencia
IQ	71–77	81–89	90–108
VQ	76–88	78–95	90–106
PQ	64–82	74–93	85–111
n	5	23	32

A tanulási képességek globális mutatója, a Hiskey-Nebraska IQ az intelligenciánál
jóval szélesebb övezetben szóródik; szélső értékei: 55–106 IQ. Ezen belül a cso-
portot többé-kevésbé jellemző intervallum igen bizonytalanul jelölhető ki. A gyen-
ge tanulók fele a 70–90 Hiskey-Nebraska IQ-sávban van, azonban a kognitív ta-
nulási képességek szóródása a gyenge tanulók körében igen nagy.



2. ábra. A gyenge tanulók megoszlása a MAWGYI-R és a Hiskey-Nebraska IQ alapján

A gyenge tanulók tulajdonságai

18. táblázat. A pozitív és negatív tulajdonságok rangsora

Pozitív ↔ negatív tulajdonság	Pozitív tulajdonság	Negatív tulajdonság	Összes odaítélés*
Barátkozó ↔ zárkózott	153	30	183
Figyelmes ↔ figyelmetlen	32	131	163
Kedves ↔ morcos	124	27	151
Nyugodt ↔ nyugtalan	67	80	147
Jószívű ↔ irigy	119	8	127
Vidám ↔ komoly	93	32	125
Szorgalmas ↔ lusta	37	68	105
Kötelességtudó ↔ hanyag	32	73	105
Megbízható ↔ megbízhatatlan	57	40	97
Béketűrő ↔ indulatos	26	44	70

* Összes odaítélés: max. 240

A 18. táblázat azt mutatja, hogy a szülők és a pedagógusok milyen gyakran használták a felkínált tulajdonságpárokat a gyenge tanulók jellemzésére. Ha valamilyen tulajdonságot mind a 60 gyermek esetében a szülő és a pedagógus is odaítélte mindegyik gyermeknek (60+60 odaítélés), akkor a tulajdonság alkalmazása 120 esetben történt. Ha viszont a szülő és a pedagógus is úgy gondolta, hogy a másik fél is odaítélné, akkor a tulajdonság ismételen 120 esetben került alkalmazásra. Egy tulajdonság maximális felhasználása a 60 gyermek megítélésénél tehát (4×60) 240.

A táblázat alapján megállapítható, hogy a tulajdonságpár pozitív és negatív tagját az odaítélők nem egyenlő arányban alkalmazták. A tulajdonságpárnak vagy a pozitív vagy a negatív tagját használták fel elsősorban. A szülők és a pedagógusok nagyjából azonos gyakorisággal alkalmazták a szociális tulajdonságok (barátkozó, kedves, jószívű, vidám, indulatos) és az oktathatóssági tulajdonságok (figyelmetlen, nyugtalan, lusta, hanyag, megbízható) odaítélését.

Azt tapasztaltuk, hogy a szülők több előnyös tulajdonságot ítélnék oda, mint a pedagógusok. Inkább a kedvezőbb vonásokat látják meg gyermekeikben, mint a kedvezőtleneket. A szülők mást gondolnak a pedagógusok véleményéről, mint amit a pedagógusok gondolnak az övékről. A szülő ismeri a tanító negatív minősítését a gyermekéről, viszont a pedagógusnak nincs ismerete arról, hogy a szülő milyen rossz tulajdonságot lát gyermekében. Ugyanakkor a pozitív vonásokat illetően elég jól tisztában vannak egymás álláspontjával.

A gyenge és nem gyenge tanulók barátválasztásai

A szociometriai kérdéssorban a teljes mintának (263 gyermek) lehetősége volt arra, hogy két barátot válasszon. A válaszok értékelésénél azt a fő szempontot követtük, hogy egy-egy gyermeket hányszor választanak először, illetve másodsorú barátoknak. A választások gyakoriságát százalékértékekben fejeztük ki. Mind a gyenge tanulók, mind a nem gyenge tanuló osztálytársak elsősorban maguk közül jelölnek barátot az első helyen, és a második barát választása sem változtat lényegében az arányon (lásd 19. táblázat).

19. táblázat. A barátválasztások alakulása a teljes mintában

VÁLASZTÁS	Gyenge tanuló barátot választ		Nem gyenge tanuló barátot választ	
	első helyen	második helyen	első helyen	második helyen
A gyenge tanulók közül	29%	20%	31%	36%
A nem gyenge tanulók közül	17%	17%	56%	49%

A vizsgált 263 tanuló között a gyenge tanulók 22%-os, a nem gyenge tanulók 78%-os arányban fordultak elő. Ha egyik csoport sem preferálja vagy utasítja el a másik csoportot, akkor a barátválasztásokban is ezt az arányt kellene találnunk. A gyenge tanulóknál a barátválasztás aránya erősen eltolódik a saját csoportjuk irányába, de ugyanez a tendencia már nem ilyen erős arányban jelentkezik a nem gyenge tanulók barátválasztásainál.

ÉRTÉKELÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A gyenge tanulmányi eredményeket nyújtó 2. osztályos gyermekek iskolai és otthoni megítélésével kapcsolatos vizsgálatunk egyik szála a pedagógusok és a szülők véleményének elemzése, másik szála pedig a kortársakkal való szociális kapcsolatok áttekintése volt.

a) A pedagógusok általában helyesen ítélték meg a gyermekek teljesítményeit és képességeit, becslésük tehát hitelesnek mondható. Ugyanakkor az is kiderült, hogy hajlamosak a teljesítmények között szorosabb együttjárást feltételezni, mint amit vizsgálatunk kimutatott. Figyelembe kell venni azonban azt is, hogy a gyenge tanulók kiválasztásához a pedagógusok azt az instrukciót kapták, hogy azokat a tanulókat válasszák ki, akik legalább két tantárgyból gyengék.

b) A pedagógusok és a szülők is a kognitív tanulási képességek gyengeségében és nem magatartászavarban keresik az alacsony tanulmányi teljesítmény okait. Azonban nem mindenben gondolják azonosnak a gyenge iskolai eredmények hátterét. A vélemények legerősebb egybeesése 51,6%-os volt.

c) A gyenge tanulók több mint felénél (a 60 gyermek közül 32-nél) kizárható a mentális retardáció és az értelmi fogyatékoság. Ugyanakkor kizárható a gyenge tanulók csoportjában az átlagnál magasabb intelligenciaszint is.

A gyenge tanulók képességei a kognitív tanulási képességeket mérő teszteredmények alapján jelentősen gyengébbek, mint az általános intellektuális teljesítményeik.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményei közötti együttjárások összehasonlítása azt mutatja, hogy a gyenge tanulóknál a korrelációk nem olyan erősek, bár tendenciájukban hasonlóak a nem gyenge tanulókéhoz. Úgy látszik, hogy náluk a képességek disszociációja, izolációja erősebb. Ez adódhat abból, hogy a gyenge tanulók alacsonyabb képességövezetben helyezkednek el, de az is felvethető, hogy vannak köztük speciális képességzavart mutatók is. Továbbá számolnunk kell azzal is, hogy adataink csak óvatos következtetést tesznek lehetővé a Hiskey-Nebraska-teszt magyar standardjának hiányában.

A pedagógus teljesítménybecslése, a mért teljesítmények és a mért képességek között összhang van. Ez ismét megerősíti azt a korábbi állításunkat, hogy a pedagógus megbízhatóan ítéli meg a gyenge tanulók tudását és képességeit.

A pedagógusok gyermekismerete csoportszinten tehát általában hiteles és jól működik. Egyes esetekben azonban eltérés mutatkozik a gyermekek valóságos teljesítménye és a pedagógusok rájuk vonatkozó tudása között.

Más oldalról, ahogy ezt már fent megállapítottuk, a pedagógus a valóságosnál erősebb kapcsolatot tételez fel a gyenge tanulók teljesítményei között.

d) A gyenge és nem gyenge tanulók szociális kapcsolatairól azt tapasztaltuk, hogy a gyenge tanulás nem jelent kirekesztést, mert a nem gyenge tanulók létszamarányuknál nagyobb százalékban választották barátjuknak a gyenge tanulókat.

A későbbiekben tovább kívánjuk elemezni a gyenge tanulók szociális helyzetét az osztályban.

IRODALOM

- AFFOLTER, F. (1997) Die Fehlentwicklung von Wahrnehmungsprozessen insbesondere im auditiven Bereich. In Berger, E. (Hrsg.) *Teilleistungsschwächen bei Kindern*. Huber, Bern
- DOCKRELL, J., MCSHANE, J. (1993) *Children's Learning Difficulties. A Cognitive Approach*. Blackwell, Oxford
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ K. (1995) A tanulási zavar jelenségekörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In Zászkaliczky, P. (szerk.) „... önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. BGGYTF, Budapest
- ILLYÉS S. (1998) Stages and views in the development of public education for children with special educational needs. In Karlep, K., Körgesaar, J. (eds) *Special educational needs. Conference materials*. Ülikool, Tartu
- ILLYÉS S. (1998) Fogyatékoság, speciális nevelési szükséglet, differenciális pedagógia. In Schablauerné Kertész K. (szerk.) *Gyógypedagógiai ismeretek a tanító- és óvodapedagógusképzésben*. *Tudomány sorozat 7*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

- KUN M., SZEGEDI M. (szerk.) (1996) *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- MCKINNEY, J. (1984) The Search for Subtypes of Specific Learning Disability. *Annual Review of Learning Disabilities*, 2, 19–25.
- MIRA, M., LARSON, A. D. (1985) Hiskey-Nebraska Test of Learning Aptitude. *Test Critiques*, 3, 331–339.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH K. (1994) Tanulási nehézségek. In Bíró A.-né (szerk.) *Pszichológiától pedagógiáig*. Alex-typo, Budapest
- ROURKE, B. P., DEL DOTTO, J. E. (1994) *Learning Disabilities. A Neuropsychological Perspective*. SAGE. Thousand Oaks, London

HOW LOW ACHIEVERS ARE PERCEIVED BY THE PARENTS, TEACHERS, AND CLASSMATES?

ZSOLDOS, MÁRTA

We have selected 60 low achiever pupils from the sample of 263 pupils in grade 2 of the primary school.

We have examined the followings: do the teachers evaluate the pupils' school performances correctly, how do the teachers and parents perceive the connection between the low achiever pupils' cognitive abilities and their school performances, what kind of relation can be assessed between the low achiever pupils' cognitive abilities and their school performances by using psychological and pedagogical tests, what is the successful classmates' attitude to their low achiever peers.

Our methods: questionnaires, pedagogical tests, traditional psychological tests.

Our results: a) the teachers evaluate the pupils' school performances fairly well in general however they are inclined to suppose closer correlation between the achievements in different subjects, the teachers' knowledge about the pupils is more reliable regarding the group of pupils as a whole than regarding each of them individually, b) the teachers and the parents can find the reasons for the low school performances in the weaknesses of the cognitive learning abilities, c) the low achiever pupils' cognitive learning abilities prove to be significantly weaker than their general intellectual abilities, d) the low school performance doesn't represent as social disadvantage in the relationship of the low achiever and successful classmates.

Key words: *low achiever pupil, assessment of school performances, parent's and teacher's evaluation, cognitive abilities, social relationship*

GERŐ ZSUZSA
1940–1999

Szomorú ajánlással kezdtük ezt a számot: Gerő Zsuzsa emlékének ajánljuk.

Hirtelen, váratlanul tört rá a betegség, és ragadta el a halál, nem sokkal az után a konferencia után, melynek anyagát kezében tartja az Olvasó. *Etikai problémák klinikai szakpszichológus-jelöltek szemével* címmel tartott előadást. A Magyar Pszichológiai Társaság Etikai Bizottságának elnöke, a Magyar Pszichológiai Társaság Klinikai Gyermekpszichológiai Szekciójának elnöke volt. De ezt nem nagyon tudtuk róla, nem ezt tartottuk számon: ő „a Gerő” volt, mindig pszichológus, a szó leg-szebb értelmében, mindig rohanásban, mindig munkában. Elméleti és gyakorlati munkássága felbecsülhetetlen értéket képvisel a magyar gyermekpszichológiában: nemzedékek nőttek fel mellette és nemzedékek fogják halála után is az ő szelle-mében folytatni a praxist; a gyermekrajzok esztétikumáról írt és a gyermekpszichológiáról, gyermek-pszichoterápiáról szerkesztett kötetei minden (gyermek)-pszichológus alapműveltségének elengedhetetlen részei.

Emlékszünk rá: kicsi naptára a telénél is telébb írva: rendelt, oktatott, előadást tartott képzésben, civil kezdeményezéseknél; szakvéleményt, szupervíziót adott; minisztériumoknál kilincsel, gyakorlatot vezetett, disszertációt bírált, tanulmányt írt, kötetet szerkesztett és mégis, mindig mindenki számára elérhető volt: késő este, kora reggel, hétvégén, de valamikor biztosan ráért. És meghallgatott és figyelt és reagált: gyorsan, pontosan, egyedülálló okossággal, humorral, a gondolat szabadságával. Nála nem kellett előszobázni, kilincselni, megtisztelve érezni magát senkinek, de megtisztelve érezte magát mindenki, aki beszélgetett vele. Abban a tíz percben, félórában, egy órában ugyanis igazi, ismétелhetetlenül egyedi kapcsolatban volt része, személyiségének legjobb, legalkotóbb, legelőremutatóbb oldalait tapasztalhatta meg. Aztán, ha valaki ezt meg akarta volna köszönni, Zsuzsa azt mondta: „Satöbbi” – és nevetett.

Ezt a nevetést őrizzük a szívünkben, ezt a munkabírást, szakmai tisztességet és hozzáértést próbáljuk továbbvinni, ki-ki tehetsége és képzettsége szerint. De azért mégiscsak megköszönjük Neked, Zsuzsa.

CONTENTS

VAJDA ZSUZSANNA: Welcome to the reader!	3
---	---

Theoretical issues regarding instruction and education

KÓRÖSSY, JUDIT: Parental belief systems about child development – Individual experiences or social constructions	5
SÉRA, LÁSZLÓ: Categorizing of developmental dyslexia on the basis of 'lexical' models of reading – A review	21
VAJDA, ZSUZSANNA: Approaches to the development of moral judgement after Piaget and Kohlberg	37

Environmental influences

BOROSS, OTILIA: The application of some aspects of the "Just community method" in Hungarian elementary and high schools.	55
RÁCZ, JÓZSEF–SZAKÁCS, KATALIN: Unrealistic optimism and perception of risks among adolescents	69
RÉVÉSZ, GYÖRGY: The adult world's expectations connected with children and the child abuse	85

Expectations and difficulties of the agents in the school

N. KOLLÁR, KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS, MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH, KATALIN–GYENEI, MELINDA: Level of burden, physical and psychical health and social relationship of schoolchildren	103
PETRÓCZI, ERZSÉBET–FAZEKAS, MÁRTA–TOMBÁCZ, ZSUZSANNA–ZIMÁNYI, MÁRIA: Teacher Burnout	127

SZABÓ, ÉVA: What should we educate and how? – Teachers and parents beliefs about the aims of education and individual pedagogical methods and approaches	141	
KÁDÁR, GABRIELLA–SZARVAS ANETT: Self-acquaintance in the practice of pedagogy.	165	
ZSOLDOS, MÁRTA: How low achievers are perceived by the parents, teachers, and classmates?	179	
<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>Gerő Zsuzsa</td></tr></table> 1940–1999.	Gerő Zsuzsa	197
Gerő Zsuzsa		

A kiadásért felelős
 az Akadémiai Kiadó Rt. igazgatója
 Felelős szerkesztő: Giliczéné Szamák Ágnes
 Termékmenedzser: Hesz Margit
 Számítógépes tördelés: Anker-Print Bt.
 A nyomdai munkálatokat az Akaprint Kft. végezte
 Felelős vezető: Freier László
 Budapest, 2002
 Kiadványszám: KMA2-106
 Megjelent 18,23 (A/5) ív terjedelemben
 HU ISSN 1419-4511

Pszichológia és nevelés

A rendszerváltás után megváltozott gazdasági és eszmei környezetbe kerültek az iskolák, a tanárok és diákok, új problémák vetődtek fel, új nézőpontok kerültek előtérbe a családi és az iskolai nevelés terén. Az elmúlt évtizedben változtak a tudományos megközelítés szempontjai is. Minderről, ha nem is teljes képet, de legalább ízelítőt ad kötetünk.

Egyre jobban érdekli mind a kutatókat, mind a képzéssel foglalkozó intézményeket, mitől függ a „laikusok”, a szülők felfogása a nevelésről, a gyerekek fejlődéséről, milyen felfogást sajátítanak el az oktatás-nevelés kérdéseiben annak professzionális képviselői, a pedagógusok. A kötetben szereplő tanulmányokban többek között arról olvashatunk, reálisan ítéli-e meg a szülők saját gyerekük fejlődését és tulajdonságait, elvárásaik megfelelnek-e a gyerek valódi igényeinek? Több cikk is foglalkozik a pedagógusok képzésének, felfogásának, elfáradásának, szakmai és anyagi megbecsülésének kérdéseivel. A pedagógusképzés lehetőségei és korlátai több írásban is megjelennek: szó esik a pedagógusi önismeret szükségességéről, a szülők és pedagógusok közötti konfliktusok háttéréről, a tanulmányi eredmények eltérő megítéléséről a szülők, a diákok és a pedagógusok körében.

Jelen vannak a kötetben más, az olvasók érdeklődésére joggal számot tartó kérdések is: hogyan modellezhető számítógéppel a diszlexia? Mennyire érzik kockázatosnak a fiatalok a különböző, hosszabb vagy rövidebb távon kétségkívül veszélyeket rejtő szokásokat, mint a dohányzást vagy a drogfogyasztást?

Úgy gondoljuk, hogy kötetünk joggal tarthat számot a pedagógiával hivatásszerűen foglalkozók, illetve a tudomány és a társadalom mai problémái iránt általában kíváncsiak érdeklődésére.



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

www.akkrt.hu

www.szakkonyv.hu

ISBN 963-05-7975-



9 789630 579759